Universidad de La Laguna

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia,

la Educación y el Lenguaje

Dª Mª LOURDES C. GONZÁLEZ-LUIS, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación, en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna

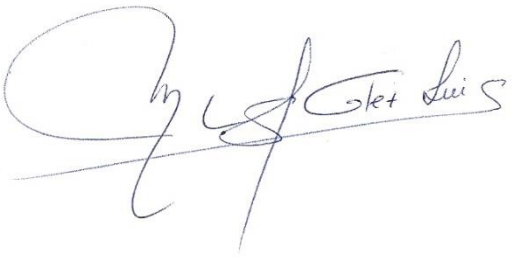
En calidad de Directora de la Tesis Doctoral de D. ERNESTO MASCARELL PÉREZ, bajo el título *"Pedagogía Relacional. Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva"*

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos de calidad científicos, metodológicos y formales precisos para su lectura y defensa ante el Tribunal asignado para juzgarla, por lo que considero procedente avalar su presentación.

Para que así conste a los efectos que hubiere lugar,

En La Laguna, a 30 de Junio de 2014



Fdo.: Dra. Mª Lourdes C. González-Luis

TESIS DOCTORAL

TÍTULO: **Pedagogía relacional. Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva.**

REALIZADA POR: **Ernesto Mascarell Pérez**

DIRIGIDA POR: **Dra. María Lourdes González Luis**

DEPARTAMENTO: **Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación.**

Pedagogía relacional

Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva

ERNESTO MASCARELL PEREZ

Directora: **Dra. María Lourdes González Luis**

A ti,

porque

comprenderte es entenderme,

respetarte es apreciarme,

quererte es amarme

dejarte ser es hacer mi camino

porque yo soy tú y tu eres yo

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no se hubiese podido realizar sin la ayuda, el ánimo y la inspiración de muchas personas con las cuales estoy en deuda. Quisiera expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a José Mascarell Inta la persona quien me enseñó el valor de la bondad y la honestidad. A Concha, Pepe, Tin, Ranfi, Chucu, Javi y Jorge de quienes he aprendido el significado del afecto y el compromiso incondicional. A todos los amigos con los que he crecido, especialmente a Allan, Carlos, Inés, Fernando, Araceli, Toni, Cala y Enrique. A las personas con quien convivo María y Adrián, por compartir el camino y a Gara quien siempre va conmigo.

En segundo lugar quiero agradecer a la profesora María Lourdes González Luis (Kory), directora de esta tesis, las atenciones, los consejos y su disponibilidad para supervisar el trabajo. También a todos los profesores y entrenadores que, a lo largo de casi medio siglo, con sus palabras y práctica ejemplar me han enseñado el alcance de la educación.

Por último quiero dedicar esta tesis a todas las personas marginadas, olvidadas y silenciadas, a los excluidos del sistema educativo que en sus vidas no tuvieron ni tendrán la oportunidad de ver sus conocimientos reconocidos. Ellas son la razón de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **17**

Justificación del tema 19

Estructura de la tesis 24

Metodología de investigación 25

CAPÍTULO I.
VISIONES Y RAZONES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA **29**

Tres puntos de vista sobre la condición humana **31**

La perspectiva monológica **39**

Ética de la devoción 41

Economía de explotación 50

Estética de la distinción 58

La perspectiva dialéctica **65**

Ética del individualismo 67

Economía del conflicto 76

Estética del consumismo 89

La perspectiva dialógica **97**

Ética del mestizaje 99

Economía de la convivencia 107

Estética del reconocimiento 116

CAPÍTULO II.
INDAGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO 125

Cuestiones acerca de su naturaleza y evolución 127

Respecto al ciclo de desarrollo 135

La infancia 137

La adolescencia 144

La madurez 151

La vejez 158

Respecto al proceso educativo 165

La forma de aprender 167

La manera de enseñar 174

El estilo de vida 182

CAPÍTULO III.
APUNTES PARA UNA EDUCACION INCLUSIVA 191

Boceto de la pedagogía contemporánea 193

Notas sobre el sistema educativo 201

La organización escolar 203

El currículo 216

El profesorado 229

El alumnado 239

Los centros educativos 246

La comunidad 253

Notas sobre la relación educativa **261**

El afecto 263

El compromiso 270

El diálogo 277

ALGUNAS CONCLUSIONES PRÁCTICAS **285**

Lecciones para la educación 287

Lecciones para la democracia. 289

Lecciones para el mercado. 291

A modo de epílogo. 293

BIBLIOGRAFÍA **297**

ANEXO

Un encuentro deportivo con la pedagogía relacional **329**

Influencia de la pedagogía relacional en el aprendizaje deportivo 331

Introducción

Yo diría a los educadores y educadoras: ay de aquellos y de aquellas que pierdan su capacidad de soñar, de renovar su valentía, de denunciar y de anunciar.

Ay de aquellos y de aquellas que, en lugar de visitar de vez en cuando el mañana, el futuro, por su profundo compromiso con el hoy, con el aquí y ahora, se aten a un pasado de explotación y de rutina.

Paulo Freire

Justificación del tema

Todos los días observamos cómo desde los medios de comunicación se difunde la idea de que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias son la base para la realización personal, la mejora de la convivencia y el crecimiento económico. Hasta tal punto se equipara conocimiento y competencia con desarrollo socioeconómico, que si algo va mal, se mira a la educación como fuente del problema y de su solución, adjudicando buena parte del malestar social a errores en la planificación e intervención educativa. Se ha llegado incluso a afirmar que el paro y la inseguridad ciudadana se deben a una falta de cualificación o de formación en valores, dando por hecho que éstos son aspectos intrínsecos del currículo, que se pueden fabricar en la escuela y almacenar de forma permanente.

La equiparación del proceso educativo a un proceso productivo se basa en la creencia de que el desarrollo humano es cuantificable y tecnológicamente abordable desde el terreno académico. De ese modo, cualquier problema social se convierte en uno educativo, que a su vez se puede reducir y localizar en aspectos como:[1] la cualificación docente y capacidad discente, la metodología, la organización escolar o la disponibilidad de infraestructuras y medios materiales.

A medida que esta racionalidad tecnológica se ha ido asentando en la sociedad, y como no podía ser de otra forma en el ámbito educativo, la pedagogía se ha ido equiparando a una ingeniería, desplazando sus valores educativos en favor de una didáctica instrumental, que interpreta el aprendizaje como un producto industrial. Las críticas que en su día vertiera Freire a este proceso seguirán plenamente vigentes en tanto esta dinámica economicista prosiga su expansión deshumanizando la pedagogía:

> *Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una olla.*

[1] Si bien no podemos dejar de reconocer la importancia de todos estos factores, no es menos cierto que aun con la satisfacción de los mismos, los malos resultados educativos persisten y en algunos casos se acrecientan en relación con las expectativas sociales. En este sentido convendría replantearse el desfase y la inadecuación de los sistemas de análisis de la problemática social Emirbayer, Mustafa. (2009) *Manifiesto en pro de una sociología relacional.* En CS, No. 4 - Junio 2009. abril, 2010. p. 285-329.

> *Se pretende convertir la palabra en una formula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega.* [2]

La cosificación de las personas también ha desprovisto a la humanidad de su sentido existencial, el ser ya no existe en el mundo al margen de una finalidad teológica o económica. En esta tesitura la educación formal se ha convertido en un instrumento de adoctrinamiento moral y adiestramiento laboral, que equipara la acreditación del conocimiento curricular con el ejercicio de valores, la competencia profesional y el bienestar personal. Esta racionalización educativa tiene aún un aspecto más siniestro y es que fomenta la creencia generalizada de que las relaciones interpersonales no responden a una necesidad natural sino a un interés confesional y comercial.

Poco a poco el descrédito y la incapacitación educativa de la persona, la familia y la comunidad, se expande como una epidemia alimentando la dependencia tanto en el espacio educativo formal como no formal e informal. Ahora necesitamos abogados para relacionarnos con los vecinos, asesores matrimoniales para hablar con la pareja, psicólogos para convivir con los hijos y curas para consolarnos.

El interés de este trabajo reside precisamente en investigar cómo este modelo de desarrollo capitalista conforma la realidad social y educativa. Para ello analizamos y comparamos la ideología que sustenta los sistemas contemporáneos de organización social, las relaciones que promueven y sus consecuencias socioeducativas, contraponiendo y valorando la teoría relacional como una alternativa participativa, inclusiva y ecológica, a partir de la cual se puede crear un nuevo modelo de desarrollo social y educativo que responda a los principales problemas del actual: alienación, anomia, violencia socioeconómica y medioambiental.

La historia de la educación se ha escrito, en cada época, conforme a las necesidades y deseos de la clase hegemónica, todas las corrientes educativas tanto filosóficas como teóricas han girado en torno a la forma ideal de satisfacerlas de la manera

[2] Freire, Paulo (1997) *La educación como práctica de la libertad,* pp. 12-13, 17. Siglo XXI. Madrid.

más conveniente.[3] Durante siglos el uso de la educación como herramienta al servicio del poder ha limitado el debate sobre su finalidad a la elección entre formar ciudadanos sin capacidad de decisión, dedicados a una causa fundamental; o formar individuos con derecho a decidirlo todo, al margen de las consecuencias que para otros puedan tener esas decisiones.

En ambos casos esta interpretación reducida e interesada de la educación genera un sentimiento creciente de insatisfacción. Y es que si la primera alternativa limita claramente nuestra capacidad para ser y desarrollarnos, alienándonos con una educación uniforme y directiva, que coarta la libertad y el potencial de desarrollo individual, [4] la segunda nos sumerge en la anomia de un ser asocial que prescinde con su individualismo de una necesidad básica como es la convivencia socioafectiva en comunidad.[5]

Teniendo en cuenta que, por lo general, los fines educativos responden a una estrategia política, deberíamos estudiar la historia de la educación no tanto sobre la base de sus declaraciones como atendiendo al tipo de relaciones educativas que promueven. De hecho, podemos clasificar las diversas propuestas pedagógicas a lo largo de la historia conforme a sus relaciones en dos clases: monológicas en las que se impone una verdad y dialécticas en las que ésta se disputa. Ambas, sin embargo, parten de las mismas premisas: la existencia de una verdad y la necesidad de poseerla; esta intención finalista es independiente de su manifestación formal como iniciativa social o individual, y de los argumentos filosóficos, políticos o económicos utilizados para su legitimación.

La pedagogía relacional intenta superar las contradicciones dicotómicas de estos posicionamientos políticos. Por un lado, ampliando la perspectiva y redefiniendo el propio concepto de pedagogía como *"el desarrollo de la función educativa de las relaciones humanas"*; y por otro, asumiendo que en educación no existen ser,

[3] Aníbal Ponce advirtió sobre la fragilidad ideológica de los discursos educativos a la hora de legitimar los intereses personales y sociales. Ponce, Aníbal (1987) *Educación y lucha de clases*. Akal. Madrid.

[4] Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Barcelona.
Apple, Michael. (2002) *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Paidós. Barcelona.

[5] Panksepp, Jaak. (1998) *Affective Neuroscience: the foundations of human and animal emotions.* Oxford University Press. New York.

conocimiento, y ser que conoce, sino el ser que es relación humana, y la relación humana que es conocimiento.[6] Este modelo pedagógico se plantea como un nuevo paradigma educativo fundado sobre una dialógica comunicativa que no aspira imponer una verdad objetiva ni a debatir para convencernos de su existencia.

Según Bajtín, la realidad es inabarcable y las personas somos seres singulares en su interpretación, que generamos la verdad en cada relación mediante un diálogo polifónico que nos transforma.[7] Por su parte, Sidorkin considera que es la diversidad de voces al igual que la diversidad de ideas lo que enriquece el diálogo y permite alcanzar una expresión conjunta que respeta la identidad de cada ser:

> *Tenemos que abandonar el deseo absurdo de ser plenamente comprendidos o de expresar la verdad. Nadie habla para expresar la verdad. Hablamos para provocar una respuesta, de modo que podamos oír juntos la verdad.*[8]

Recientes estudios en el campo de la neurociencia social respaldan las objeciones de Freire y desacreditan la concepción objetivista de la educación, señalando a la experiencia intersubjetiva como el origen del conocimiento y la adquisición de competencias socialmente pertinentes.[9] Estas investigaciones concluyen que toda acción pedagógica debería fundamentarse en la relación interpersonal, un punto de vista compartido por muchos educadores pero que apenas se materializa. La explicación a las dificultades para aplicar estos conocimientos y cambiar las prácticas educativas se encuentran en el hecho de que la educación, como relación, adquiere su sentido y significado en la singularidad socioafectiva de la experiencia cotidiana y, por tanto, no se atiene a planes y metodologías estandarizadas del sistema educativo actual, por lo que este cambio implicaría una trasformación del sistema educativo y en última instancia del propio modelo de sociedad.

Numerosos educadores, aun siendo conscientes de la problemática educativa actual, consideran que las críticas postmodernas a las razones puras y la educación

---

[6] Buber, Martin. (1998) *Yo y tú*. Caparrós Editores. Madrid.
[7] Bajtin, Mijaíl. (1999) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. México
[8] Sidorkin, Alexander. (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* p. 203. Octaedro. Barcelona.
[9] Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairós. Barcelona.

estandarizada, carecen de sentido y resultan demagógicas alegando que éstas se realizan sin proponer ninguna alternativa. Esto se debe, por un lado, al desconocimiento generalizado y mala interpretación de las ideas postmodernas y, por otro, al hecho de que éstas, en ocasiones, se han formulado más como una crítica destructiva de la modernidad, que como una propuesta constructiva dotada de un cuerpo teórico consistente que permita reformular la pedagogía.

Al contrario de lo que estos educadores piensan, reconocer la singularidad humana supone un reto educativo ubicado en el polo opuesto del nihilismo pedagógico al que se asocia la posmodernidad, ya que nos obliga a sustituir el tipo de relaciones exclusivas, características del modelo social tradicional, por unas de carácter inclusivo, lo que a su vez conlleva a una revisión profunda de los sistemas educativos en cuanto a sus finalidades y formas de desarrollo. Los críticos de la postmodernidad, formados en la tradición de las metanarrativas y las verdades universales, son incapaces de ver en el reconocimiento de la diversidad alguna alternativa real a los conflictos socioeducativos actuales, pero como indica Bajtin:

> *No creo especialmente necesario señalar que el enfoque polifónico no tiene nada en común con el relativismo (ni con el dogmatismo). Pero sí cabría apuntar que tanto el relativismo como el dogmatismo excluyen por igual la argumentación y el diálogo auténtico haciéndolo o innecesario (relativismo) o imposible (dogmatismo).*[10]

En este sentido, el debate en el campo de la filosofía y la teoría educativa se ha enmarcado erróneamente con el mismo cuadro que el confesional. Al igual que los creyentes religiosos convencidos de la existencia de Dios no pueden concebir la humanidad fuera de la moral confesional, los intelectuales protagonistas en nuestra sociedad no creen posible una educación sin la guía y autoridad de una verdad.[11]

[10] Bajtín, Mijaíl (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski.* Fondo de la Cultura Económica. México. La verdad no es un objeto intelectual particular sino el conocimiento que satisface una necesidad personal previa, y dado que estas son diversas, inciertas y cambiantes no se pueden prescribir. No se educa para un fin, sino para una relación vital inconclusa.
[11] Feyerabend, Paul (2008) *Adiós a la razón*. Editorial Tecnos. Madrid.

Estructura de la tesis

Cualquier alternativa pedagógica debería explicarse con argumentos convincentes, que contemplen al menos tres aspectos: una filosofía en la que se defina el propósito y la naturaleza sustancial de la educación; una epistemología que considere la forma en la que se genera el aprendizaje de los seres humanos; y una metodología que permita conformar un sistema educativo eficiente, eficaz y efectivo. Siguiendo este guión, hemos estructurado el trabajo en tres capítulos en los que exponemos las bases antropológicas, epistemológicas y metodológicas para una pedagogía relacional. En cada uno de ellos intentamos dar respuesta a las distintas hipótesis de partida de nuestra investigación.

En nuestra primera hipótesis planteamos la posibilidad de considerar la pedagogía relacional como una alternativa educativa. Para sustentarla, expondremos y contrastaremos las diversas perspectivas antropológicas, sus principios, evolución teórica y contradicciones en la praxis. También argumentaremos la necesidad de buscar una alternativa que supere unos modelos tradicionales basados en relaciones de poder, monológicas y dialécticas. Y, por último, consideraremos la relación dialógica como soporte adecuado para una nueva pedagogía.

La segunda hipótesis del trabajo establece que la pedagogía relacional es una propuesta acorde con la naturaleza del aprendizaje humano. Para comprobarla, repasaremos los avances en el terreno de la epistemología analizando, por un lado, el ciclo de desarrollo humano, relacionando la maduración y plasticidad con el potencial educativo; y por otro, abordando las repercusiones del contexto sociocultural y las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una tercera hipótesis considera factible el desarrollo una pedagogía participativa basada en la alteridad y las relaciones de carácter horizontal. Para corroborarla repasaremos la evolución del sistema educativo español y contrapondremos otro modelo metodológico inspirado en sistemas e iniciativas pedagógicas que no solo mejoran los resultados educativos sino que, además, lo hacen mediante una política educativa inclusiva que universaliza el desarrollo humano respetando su diversidad.

Metodología de investigación

La investigación social debería tener presente que las personas gestionamos nuestras actividades como una empresa política, apoyando o restringiendo las acciones en función de nuestros intereses y las oportunidades del contexto.[12] Por ello, en ocasiones, el estudio de lo aparente no nos lleva a la comprensión de los hechos, ya que las manifestaciones externas pueden ser sólo una forma de enmascarar las verdaderas intenciones de los actores. Para poder comprender la realidad social necesitamos incluir en la investigación las motivaciones que subyacen a la misma. Este el motivo por el cual, en el presente trabajo hemos optado por utilizar una metodología de investigación no canónica que contempla el análisis crítico de los portadores de intereses;[13] este método permite comprender la dinámica del sistema educativo y además descubrir los puntos de apalancamiento sobre los que se puede actuar para su mejora.[14]

Mediante el análisis crítico de los discursos pedagógicos trataremos de evidenciar la intencionalidad política de todos los actores educativos incluyendo la del propio investigador; como señaló Gadamer, no podemos aspirar a comprender un enunciado sin considerar el sentido particular que adquiere en un determinado contexto histórico cultural, y los prejuicios e intereses de los interlocutores que lo formulan:

> *"la conciencia formada hermenéuticamente incluirá una conciencia histórica. Ella tendrá que sacar a la luz los prejuicios que presiden la comprensión para que aflore y se imponga la tradición como otra manera de pensar. Desenmascarar un prejuicio supone evidentemente anular su validez, ya que mientras siga dominándonos un prejuicio no lo conocemos ni lo repensamos como juicio."*[15]

---

[12] Weiss, Carol (1992) *Investigación Evaluativa* Trillas. México

[13] Las personas somos seres intencionales cuyos objetivos muchas veces son prospectivos; es decir, se establecen teniendo en cuenta no la situación actual sino la deseable, esa es una diferencia sustancial que hace inviable la aplicación de diseños experimentales en la investigación social. McGinn, Noel y Welsh, Thomas (2001) *Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses.* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México volumen XXXI. Núm 1 pp 15 – 40 http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031102.pdf.

[14] Peter Senge piensa que es posible modificar la dinámica de un sistema actuando de forma precisa sobre sus puntos de apalancamiento Senge, Peter (1993) *La quinta disciplina.* Granika. Barcelona.

[15] Gadamer, Hans-Georg. (1998) *Verdad y Método. II.* p 69. Sígueme. Salamanca.

Durante el proceso de interpretación comprensiva, en nuestra investigación, identificamos tres momentos: la mirada auto-reflexiva sobre la propia concepción de la educación, la escucha del otro como un ser razonable, y un diálogo abierto, centrado en la búsqueda de soluciones conjuntas que tenga en consideración las necesidades de todos los actores. En la práctica esto implica: [16]

1. Describir los motivos por los que se realiza el trabajo de investigación
2. Identificar a todos los agentes partícipes o afectados por el hecho a investigar: personas y/o grupos, estudiando su capacidad de influencia y conexiones. Esta actividad, denominada cartografía política, define quién o quiénes están implicados o afectados por un hecho.
3. Identificar los intereses particulares y las expectativas de estos agentes: qué desean y necesitan (interés), por qué (motivo), y para qué (finalidad).
4. Analizar la lógica sistémica del contexto sociocultural del hecho a investigar: legislación, normas sociales y tradiciones culturales que limitan la satisfacción de los deseos y necesidades: ¿desde dónde? y ¿hasta dónde?
5. Estudiar las actuaciones de los agentes, las decisiones que toman y las acciones que emprenden. Qué deciden y cómo actúan (formas), cuándo (momento), dónde (lugar), cuánto (incidencia).
6. Explicar la realidad en base a la información disponible, elaborando una propuesta de mejora.

La investigación teórica aspira a explicar la realidad analizando la lógica discursiva de los hechos. Su heurística y hermenéutica está supeditada a un análisis deductivo, inductivo y comparado que en nuestro caso muchas veces, concierne a hechos lejanos y discursos de personas ausentes, lo que sin duda representa un problema, máxime si tenemos en cuenta que tendemos a tergiversar las situaciones y debilitar sus argumentos cuando son contrarios a nuestras opiniones, como señalaba Bajtin, siempre es más fácil ganar un debate a alguien muerto o lejano, que hacerlo con la persona presente. La clave, por tanto, de un investigador

[16] En este punto compartimos con Reimers y McGinn el interés y la urgencia de dar respuesta a los problemas educativos que plantea el trasvase de la investigación científica al terreno de la formulación política y la toma de decisiones. Reimers, Fernando y McGinn, Noel (2000) *Diálogo Informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa.* Centro de Estudios Educativos. México http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27030207.pdf

social es reconstruir a los personajes y sus discursos como algo realmente vivo, un ser humano que nos oye y es capaz de respondernos con sus mejores argumentos. En la práctica investigadora, esta inclusión del otro es una premisa fundamental que nos permite, por un lado, recrear las situaciones y el diálogo con la voz y los argumentos de los protagonistas; y por otro, organizar esas voces y argumentos en torno a unos modelos teóricos consistentes para finalmente extraer un relato comprensivo y prospectivo de la relación educativa, pues lo relevante de una conversación no es la identificación personal con un discurso sino la inclusión en el diálogo de todas las voces.[17]

Sin duda, muchas personas encontrarán razones de peso para contrarrestar la lógica que sustenta la metodología de investigación utilizada y la alternativa pedagógica propuesta; ojalá las hubiese conocido en el momento de realizarla para poder enriquecerla y cambiarla, pero no nos preocupa, ya que el objetivo del conocimiento no es conservarlo y apilarlo sino reescribirlo y aplicarlo. Incluso sin la crítica ajena, en el trascurso de unas pocas horas, una relectura del trabajo realizado nos obligaría a modificar nuestro punto de vista. Habrá quien considere esta indecisión como un síntoma de debilidad intelectual, personas ancladas en la tradición y convencidas de lo que debe ser, cuyo derecho a no arriesgarse me merece todo el respeto, el mismo que merece quien se aventure a actuar con la conciencia de su ser inconcluso:[18]

> *El objeto de las ciencias humanas es el ser expresivo y hablante, este ser jamás coincide consigo mismo y por eso su sentido y significados son inagotables.*
>
> *Es imposible cambiar el aspecto fáctico y objetual del pasado, pero el aspecto semántico, expresivo, parlante puede ser cambiado, puesto que es inacabado y no coincide consigo mismo.*[19]

---

[17] Bajtín, Mijaíl (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski.* Fondo de la Cultura Económica. México.

[18] Percia, Marcelo (1994) *Una subjetividad que se inventa. Dialogo, demora, recepción.* Lugar Editorial. Buenos Aires. No es lo mismo ser inconcluso que ser indeciso. Ser inconcluso es vivir haciendo camino al andar sin haber dicho la última palabra. Ser indeciso es huir de la responsabilidad y permanecer a la espera de que la vida te acontezca.

[19] Bajtin, Mijail. (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro.* pp 152-154. Taurus. México.

Capítulo I

Visiones y razones de la acción educativa

El pasado ya está escrito y debe describirse de forma fidedigna. Pero tenemos que actuar resueltamente en este sentido: la gran tarea ética de las generaciones presentes es escribir el mañana con otros trazos, con otros signos, en otro lenguaje.

Federico Mayor Zaragoza

A diferencia de las pequeñas comunidades de cazadores recolectores, donde el proceso de enculturación se realiza de forma natural mediante la convivencia cotidiana en el seno de un grupo familiar, en la sociedad moderna estas acciones educativas se desarrollan de forma artificial con fines más inciertos y en instituciones especiales. Desde un punto de vista pedagógico, este matiz es muy significativo, mientras en las comunidades no escolarizadas las razones de la acción educativa son conocidas y están legitimadas por el grupo, en las sociedades escolarizadas lo habitual es que se desconozcan los argumentos que justifican la pertinencia de dicha acción. De hecho, cualquier joven bosquimano puede entender la necesidad de aprender a manejar el arco, pero no he conocido ningún alumno de secundaria que entendiera por qué debería aprender las operaciones matemáticas con derivadas. Como bien señala Tedesco:[20]

> *"La ausencia de sentido del nuevo capitalismo pone en crisis a la educación. Al respecto vale la pena recordar una característica obvia del proceso educativo: si bien tiene lugar en el presente, la educación trasmite un patrimonio y prepara para el futuro. Esta sociedad donde se rompe con el pasado y todo es permanentemente renovado y donde el futuro es pura incertidumbre, deja a la educación sin puntos de referencia."*

A medida que las instituciones educativas evolucionan en su estratificación y complejidad la distancia entre la experiencia escolar y extraescolar se amplia y con ella la de las razones e intenciones que subyacen a la acción educativa. El cazador bosquimano puede enseñar de forma comprensible no solo el método de caza sino el significado e importancia de la misma. El profesor de latín por contra apenas puede justificar la pertinencia de sus enseñanzas, siendo habitual que apele a argumentos tan burdos como que el latín nos permite leer a los textos clásicos en versión original, que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico o que mejora la

[20] Tedesco, Juan Carlos (2007) *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. en Revista Pensamiento Educativo, p 90. Vol. 40, Nº 1 pp 87-102 http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/400/public/400-898-1-PB.pdf. Al respecto vuelven a la actualidad las críticas que emitiera Ivan Illich sobre la deshumanización de la educación formal. Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barral Editores. Barcelona.

comprensión y el uso de nuestra lengua. Estas explicaciones muchas veces no tienen más sostén que la necesidad de justificar la labor de un determinado colectivo profesional, y, en el caso de nuestro ejemplo, obvian algunos hechos relevantes. En primer lugar, que el nivel alcanzado por el alumno más destacado de bachillerato no llega al necesario para poder realizar una lectura fluida de los textos y menos aún para interpretarlos adecuadamente, por lo que cualquier traducción hecha por un especialista nos aportaría una visión mucho más próxima a la idea del autor. En segundo lugar, que los idiomas no desarrollan el pensamiento crítico, ya que el lenguaje no es un ser vivo que se cuestiona la realidad sino una herramienta que utiliza la persona para hacerlo, y por último, queda claro que la mejor forma de mejorar el uso de nuestra lengua es utilizándola: leyendo escribiendo y hablando de temas diversos.

La educación forma parte del proceso natural de socialización mediante el cual los seres humanos aprendemos e interiorizamos las actitudes, conocimientos y procedimientos necesarios para desarrollarnos en nuestro hábitat. Por eso detrás de cada propuesta de acción educativa se encuentran siempre los ideales e intereses particulares personales y colectivos. Algo que por otra parte es natural y completamente lícito. Un padre quiere lo mejor para su hijo, y, en este *"lo mejor,"* incluye una serie de valores y cualidades que considera importantes. De ahí que cuando se presenta una determinada teoría educativa lo que se está haciendo, en última instancia, es exponer el modelo sociocultural ideal de los promotores de dicha teoría.

Las teorías educativas, como referentes o guías para el proceso de socialización, son indispensables. De hecho, en todas las sociedades humanas se educa en base a unos supuestos que se consideran pertinentes para los fines singulares de cada grupo, dando lugar a diversas explicaciones e interpretaciones del hecho educativo. El problema es que muchas de estas teorías, en el intento por demostrar su veracidad, limitan y omiten intencionalmente las explicaciones alternativas, reduciendo las posibilidades de avanzar en el conocimiento. Incluso se dan casos en que la promoción y reconocimiento de una determinada teoría es tal que se convierte en objeto de moda cuyo seguimiento, una vez superados sus postulados, no responde a ninguna necesidad real. Por esa razón, todas las teorías educativas

deberían incorporar un mecanismo de revisión crítica, que permitiese al menos determinar la pertinencia de su desarrollo y el alcance de sus presupuestos.

Nuestros intereses y motivaciones también tienen mucho que ver con la adopción de un determinado punto de vista. Tendemos a identificamos con ideas y teorías que concuerdan con nuestra visión de la realidad y, aunque los hechos refuten sus razones e hipótesis, las mantendremos hasta encontrar una explicación que permita ampliar los presupuestos incorporando nuestros fines. Y es que, aunque seamos conscientes de la relatividad del conocimiento, desde un punto de vista psicológico y fenomenológico operamos en la simplicidad, escogiendo entre las posibles explicaciones y aplicaciones de un supuesto, la que consideramos más conveniente, con una oportuna fe sobre su certeza.[21] En última instancia, aceptamos como ciertas, teorías que representan tan solo una hipótesis explicativa entre otras muchas alternativas, ya que la conciencia sobre la relatividad del conocimiento no puede transformarse en inoperancia, del mismo modo que el saber que existen muchas clases de alimentos y formas de conseguirlos no nos exonera de la necesidad de optar por algunos de ellos para alimentarnos.

Cualquier teoría educativa se construye desde una interpretación antropológica particular de lo que el ser humano es en esencia y lo que debería hacer en su existencia. En consecuencia, no podemos separar el sentido trascendente que otorgamos a la vida de nuestra experiencia material, un error común en la filosofía consiste precisamente en obviar este hecho, presentando la ideología y praxis como dos cuerpos de conocimiento diferentes, llegando a ratificar muchos supuestos teóricos sin considerar las intenciones y acciones que se desprenden de ellos.[22] Toda filosofía es intencional y, como tal, forma parte de un proceso metacognitivo de reflexión sobre la propia existencia, que caracteriza a nuestra especie, lo que nos lleva afirmar que todo ser humano es en esencia un filósofo y a cuestionar la idea de la filosofía como una ciencia para versados e iluminados por

[21] Lorenz, Konrad (2011) *Los ocho pecados capitales de la humanidad civilizada*. RBA. Barcelona.
[22] "*Conviene destruir el prejuicio, muy difundido, de que la filosofía es algo muy difícil por el hecho de ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especializados o de filósofos profesionales y sistemáticos."* Gramsci, Antonio (1985) *Introducción al estudio de la filosofía.* p.39. Editorial Crítica. Barcelona. Etimológicamente el término filosofía, originario de la cultura griega, definía el amor a la sabiduría, entendiendo esta como una vocación humana por el conocimiento general, pero a lo largo de los siglos con el desarrollo de la ciencia positivista, la filosofía fue limitando su campo de estudio al ámbito teórico y trascendental.

las razones puras de un conocimiento objetivo. La filosofía siempre ha estado ahí, en cada intento por comprender y otorgar sentido a nuestra existencia.[23]

Cuando hablamos de educación, la cantidad y calidad del conocimiento acumulado no implica un incremento del valor personal, a menos que entendamos la vida como una actividad comercial guiada por la búsqueda y acumulación de capital simbólico y material. De vez en cuando convendría tener presente el viejo dicho popular de "*se come para vivir y no se vive para comer"*, estableciendo el valor del conocimiento en relación a las necesidades humanas que cubre. Max Weber puso de relieve el sinsentido de su consideración actual:

> *"La intelectualidad y racionalización crecientes no significan un mayor conocimiento general de nuestras condiciones de vida. Significan algo diferente, a saber, el conocimiento o la certeza de que, en caso de quererlo, siempre podemos saber que en nuestra vida no intervienen fuerzas ocultas o imprevisibles."*[24]

El valor del conocimiento es siempre circunstancial y cambia continuamente en función de las demandas del contexto; teniendo en cuenta que las dimensiones del conocimiento son múltiples y que los contextos cambian continuamente, resulta muy difícil valorar la pertinencia de lo aprendido.[25] De hecho, no hay ninguna razón, salvo la imposición social del credencialismo, para pensar en el trabajo educativo de maestros y profesores como algo más relevante, por ejemplo, que el realizado por los padres con sus hijos. Suzuki, por ejemplo, considera que el papel que juegan los padres en la motivación y creación de hábitos para el aprendizaje en los niños es tan determinante si no más que el que desempeñan los profesores.[26]

---

[23] Noguera de Echeverri, Ana Patricia (2004) *El reencantamiento del mundo.* PNUMA. México. http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/nogueira01.pdf

[24] Weber, Max (2006) *Política y ciencia.* p.125. Leviatán. Buenos Aires.

[25] Gardner, Howard (2003) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, Barcelona. Según Gardner existen tantos campos de conocimiento como ámbitos potenciales de desarrollo humano: lingüístico, lógico-matemático, corporal y cinético, viso-espacial, musical, interpersonal e intrapersonal.

[26] Suzuki, Shinichi (2004) *Educados por amor. El método clásico de la educación del talento.* Alfred Publishing CO. Miami. Partiendo del modelo natural de aprendizaje de la lengua materna Suzuki ha desarrollado una pedagogía musical que cuestiona la naturaleza hereditaria del talento.

Un viejo cuento hindú nos puede servir para reflexionar sobre la paradoja de la pertinencia del aprendizaje:

> *"Se trataba de un joven erudito, arrogante y engreído. Para cruzar un caudaloso río de una a otra orilla tomó una barca. Silente y sumiso, el barquero comenzó a remar con diligencia. De repente, una bandada de aves surcó el cielo y el joven preguntó al barquero:*
> *-- Buen hombre, ¿has estudiado la vida de las aves?*
> *-- No, señor -repuso el barquero.*
> *-- Entonces, amigo, has perdido la cuarta parte de tu vida.*
> *Pasados unos minutos, la barca se deslizó junto a unas exóticas plantas que flotaban en las aguas del río. El joven preguntó al barquero:*
> *--Dime, barquero, ¿has estudiado botánica?*
> *--No, señor, no sé nada de plantas.*
> *--Pues debo decirte que has perdido la mitad de tu vida -comentó el petulante joven.*
> *El barquero seguía remando pacientemente. El sol del mediodía se reflejaba luminosamente sobre las aguas del río. Entonces el joven preguntó:*
> *--Sin duda, barquero, llevas muchos años deslizándote por las aguas.*
> *¿Sabes, por cierto, algo de la naturaleza del agua?*
> *--No, señor, nada sé al respecto.*
> *No sé nada de estas aguas ni de otras.*
> *--¡Oh, amigo! -exclamó el joven-.*
> *De verdad que has perdido las tres cuartas partes de tu vida.*
> *Súbitamente, la barca comenzó a hacer agua. No había forma de achicar tanta agua y la barca comenzó a hundirse. El barquero preguntó al joven:*
> *--Señor, ¿sabes nadar?*
> *--No -repuso el joven.*
> *--Pues me temo, señor, que has perdido toda tu vida.".*[27]

[27] *"El Maestro dice: No es a través del intelecto como se alcanza el Ser: el pensamiento no puede comprender al pensador y el conocimiento erudito no tiene nada que ver con la Sabiduría"* Calle, Ramiro. (2009) *101 Cuentos clásicos de la India.* p. 27-28 Edaf. Madrid.

En la actualidad, la relevancia del conocimiento depende tanto de la rentabilidad económica como de su propiedad particular, pues exceptuando el caso de algunas poblaciones aisladas con una organización social horizontal donde el ser, todavía, se relaciona con el convivir, conocer y hacer por la comunidad, en el resto del mundo rige la creencia de que se "*es*" en función de lo que se posee en términos legales y monetarios. El conocimiento sólo existe como capital certificado, haciendo bueno el dicho militar de *"el valor se le supone"*, cualquier saber acreditado formalmente se considera como un depósito garantizado.[28] De esta forma, el conocer ha dejado de ser una cualidad común para convertirse en una propiedad distintiva del status social, facilitando el desarrollo de una filosofía educativa exclusiva y excluyente. Poco a poco hemos reificado y otorgado voz a las credenciales educativas, y con ello sustituido virtualmente a las personas que nombran. El conocimiento ha pasado a ser lo que pone un papel y lo que resulta más problemático lo que sólo existe, si existe el papel.

La educación es una necesidad inherente a la naturaleza humana, por lo que trasciende el plano de la formalidad institucional. Cada persona posee su propia teoría educativa informal, pues el saber no es un conocimiento abstracto sobre el ser y su contexto, sino una toma de conciencia sobre nuestra experiencia en el mundo. Por ese motivo, entrar en un análisis comparativo de las distintas teorías educativas supone ante todo el reto de operar con una multitud de propuestas y diversidad de enfoques, y es que existen tantas descripciones de la realidad como variaciones en sus modelos de manifestación e interpretación.

Las diferencias entre alternativas teóricas, incluso en el ámbito formal, son bastante difusas, lo que sin duda dificulta, aún más su estudio. En un intento por superar esta problemática metodológica hemos optado por agrupar y organizar las diversas teorías en tres grupos de acuerdo con la perspectiva relacional que adoptan para desarrollar la acción educativa. En un primer grupo, se incluyen aquellas teorías con una perspectiva monológica, que considera que nuestra realidad responde a verdades universales en torno a la cuales debe desarrollarse toda acción educativa. En el segundo grupo, las que adoptan una perspectiva

[28] Sobre el uso de las credenciales educativas como sistema de discriminación sociocultural véase Collins, Randall (1989) *La sociedad credilencialista*. Akal. Madrid.

dialéctica que reconoce la existencia de una verdad, que si bien no podemos abarcar sí podemos aproximarnos a través del estudio y la confrontación de ideas. Y en un tercer grupo, las que se expresan con una perspectiva dialógica aceptando que la verdad es una construcción social y, por tanto, un criterio relativo de interpretación de la realidad.[29] Para profundizar en el estudio de cada una de estas metateorías, subdividiremos el análisis en apartados relacionados con las distintas necesidades educativas:

- Afectivas: considerando la ética de las manifestaciones comportamentales e ideológicas.
- Productivas: considerando la economía de las acciones y relaciones.
- Expresivas: considerando la estética identitaria personal y social.

Al margen de los interrogantes que pueda plantear esta clasificación para la comprensión adecuada de las teorías educativas vigentes, existen otros inherentes a las nuevas teorías, y es que cualquier propuesta alternativa no implementada debería demostrar, al menos, la coherencia de sus postulados en un sentido interno, argumentando la lógica de su razonamiento; también en su sentido externo, posibilitando su experimentación; y, por último, en un sentido humano, explicitando su incidencia antropológica.

Hay tan pocas diferencias entre la filosofía y la ciencia como las que puedan haber entre la antropología y la sociología o el saber y el ser. Muerta la razón universal, nos resultan ridículos los intentos por diferenciar el ámbito filosófico y científico del antropológico por el mismo motivo que, una vez demostrada la naturaleza social del ser humano es inconcebible adentrarnos en un conocimiento del mismo sin considerar la sociedad que le da forma.[30] Por ese motivo en nuestras tesis consideramos la filosofía y la ciencia de la educación como sinónimos, en un intento por descubrir hasta qué punto la esencia y significado que otorgamos a la vida determinan los fines y resultados educativos.

[29] Nuestra intención al hacer la revisión histórica de los motivos originarios de las diversas teorías educativas y sus consecuencias sociales, es sacar a la luz las posibles contradicciones entre los contenidos teóricos de las propuestas y las consecuencias prácticas de su aplicación.
[30] Feyerabent, Paul (1996) *Adiós a la razón.* Técnos. Madrid. Merino, José Antonio. (1987) *Ciencia, filosofía y existencia.* Encuentro. Madrid.

LA PERSPECTIVA MONOLOGICA

Las relaciones monológicas atienden a una única razón, la de una verdad incuestionable basada en la tradición o la experiencia. De ahí podemos deducir que si alguien posee la verdad y ésta es única aquellos que la desconocen o no la comparten, son ignorantes o están en equivocados. Bajo esta perspectiva, la función de toda acción educativa se basa en la trasmisión de unos conocimientos actitudes y procedimientos determinados cuyos argumentos devienen de razones y tradiciones metafísicas o científicas incuestionables. Para poder legitimarse y evitar ser tachada de demagógica, cualquier teoría educativa sustentada sobre una razón monológica debería solventar, entre otros, el problema de la vigencia espaciotemporal de unos argumentos que han sido establecidos en y para un contexto y momento histórico concreto. Algo bastante difícil de lograr si tenemos en cuenta que la realidad y los procesos de comunicación cambian y con ellos el sentido de los mensajes.

En los procesos de comunicación humana se activa un complejo sistema en el que los participantes interactúan como emisores y receptores organizando e interpretando previamente la información en base a sus estados de ánimo, intenciones y expectativas, un proceso que cuestiona la validez intemporal de los mensajes, ya que siempre cabe la posibilidad de que al emisor le interese confundir o engañar al receptor ocultando lo que realmente piensa e incluso afirmando lo contrario. También que el mensaje no se ajuste a la capacidad de comprensión del receptor y que tanto el lenguaje empleado como la organización de la información lleven a una interpretación errónea del mismo. Incluso puede que el receptor aun habiendo captado la intención y sentido original del mensaje, no lo comparta y lo reinterprete en el sentido que más se ajuste a sus intereses. Y por último es más que probable que el mensaje original elaborado en y para un contexto determinado, con referencias y juicios pertinentes, sea incomprensible e inapropiado en otros contextos culturales e históricos. Todas estos condicionantes nos demuestran la complejidad semántica de los procesos de comunicación, y las dudas e interrogantes que plantea cualquier interpretación que afirme mantener el sentido original de un mensaje.

Para poder comprender las teorías educativas basadas en una perspectiva monológica tenemos que considerar su naturaleza conservadora. Ancladas en la tradición y con visión de la vida conclusa, intentan explicar el mundo mediante verdades absolutas que se reproducen culturalmente, con independencia de los avances científicos o tecnológicos. Al fin y al cabo se puede mantener el sentido y la validez de unos predicados utilizando el coche o comunicándolos con un Smartphone. Es en la práctica sociocultural donde las razones monológicas operan restringiendo el espacio vital y condenando cualquier relación interpersonal que cuestione sus predicados. Tanto es así que, incluso ante la evidencia de su error, apelan con pragmatismo al sentido de validez contextual, haciendo buena la frase de Voltaire: *"Si Dios no existiera habría que inventarlo"* y la justificación pseudocientífica de: "*en éste no pero en otros casos funciona*".

La existencia de la verdad y su posesión desembocan siempre en una misma y unívoca propuesta educativa *"la educación en y para esa verdad"*. Una consideración conductista en la que coinciden, paradójicamente, personas con ideologías que cubren todo el espectro político. Progresistas, conservadores y liberales, sólo se diferencian en la atribución de la responsabilidad de la acción educativa. Para los progresistas corresponde al estado llevar la iniciativa; por el contrario, los liberales opinan que ésta es una responsabilidad individual, y los conservadores que ésa es una obligación familiar y confesional. En todo caso, según la perspectiva monológica, siempre corresponde al que posee la razón, determinar lo que hay que hacer, e imponer su criterio de sabiduría a los demás utilizando cualquier medio de poder a su alcance, desde la seducción a la coacción. Con esa premisa nace el conductismo, una herramienta ideal que la razón monológica suministra al educador con el fin de lograr la única respuesta aceptable del educando *"la asimilación"*, independientemente de si ésta se produce de forma voluntaria o forzosa. Por ello, aún hoy, muchas instituciones y educadores no dudan en utilizarlo convencidos de que encauzar a los alumnos en el pensamiento único es la forma de educación más idónea y beneficiosa para la sociedad.[31]

[31] La política educativa durante la dictadura en España es uno de los ejemplos más cercanos y representativos de prevalencia de las relaciones monológicas, en este caso caracterizadas por el nacionalismo, el autoritarismo, el clericalismo moralizante y las ideas de sacrificio, disciplina y obediencia ciega a la autoridad. Cámara Villar, Gregorio. (1989) *Nacional-catolicismo y Escuela. La socialización política del Franquismo, 1936-1951.* Hesperia. Jaén.

Ética de la devoción

La identidad y el sentido de pertenencia son aspectos, culturales mediados por la moral, que nos permiten desarrollar nuestra particular naturaleza social. A lo largo de la historia, los mitos y las religiones han cubierto, en buena parte, esta necesidad de regular las relaciones sociales, mediante una ética trascendente que explicaba la experiencia humana más allá de los deseos y necesidades inmediatos. Aun en pleno siglo XXI la moral religiosa impregna nuestras vidas, siendo habitual que la mayoría de normas sociales se establezcan sobre los criterios de una ética confesional, y se reconozca públicamente su valor en actos tan significativos como la toma de posesión de cargos políticos, las declaraciones en los juicios, las encomiendas a la guerra y las dedicatorias en las competiciones deportivas. El éxito y la aceptación de los preceptos de la ética confesional radican precisamente en su capacidad para explicar y organizar monológicamente las relaciones sociales aportando normas simples y coherentes.

Por su relevancia social, el hecho religioso siempre ha despertado el interés de los investigadores, destacando entre los incontables estudios al respecto, y desde un punto de vista teórico, los escritos antropológicos y sociológicos sobre la naturaleza y repercusión social de la religión de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Durkheim fue el primero en realizar un estudio comparativo entre religiones, y constatando que todas las culturas poseían creencias sobrenaturales, llegó a la conclusión de que la religión era algo consustancial a la existencia del ser humano. Desde su visión racionalista y positivista, valoraba favorablemente la religión como un instrumento de cohesión social indispensable, tanto más necesario cuanto más compleja fuese la estructura social.[32] Para Marx, en cambio, la religión es solo producto de la imaginación colectiva, un espejismo creado por el hombre para consolar sus inseguridades y desdichas explicándolas como un designio sobrenatural. Desde la perspectiva marxista, la religión permite legitimar las relaciones de poder opresivas, favorece la alienación y aniquila la identidad natural ser humano.[33] Weber se distanció de Durkheim y Marx cambiando el

[32] Durkheim, Emile (2009) *Formas elementales de la vida religiosa.* Alianza editorial. Madrid.
[33] "*La religión es el suspiro de la criatura atormentada, el alma de un mundo desalmado, y también es el espíritu de situaciones carentes de espíritu. La religión es el opio del pueblo.*" Marx, Karl. (2004) *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel* p, 50 Ediciones del Signo. Buenos Aires.

sentido del análisis, pues para él, lo más importante no era valorar las consecuencias prácticas del hecho religioso sino sus razones existenciales. El creía que la moral individual derivada de cualquier ética incluida la religiosa dota de sentido a la vida al tiempo que permite a cada individuo mantener cierta coherencia entre sus intenciones y acciones. Weber concluyó así, que la moral no es producto exclusivo de la religión, sino que precede a ésta, y que por ende la religión era solo una característica cultural de la sociedad humana.[34]

Uno de los mayores impedimentos al seguimiento de una ética monológica de carácter confesional se encuentran en la inconsistencia temporal de los dogmas religiosos, y es que las sucesivas interpretaciones de la doctrina original tienden a contradecirse hasta el punto de llegar a la conclusión de que o bien Dios y sus representantes terrenales cambian de opinión con el paso del tiempo o que parte de los postulados previos eran erróneos.[35] No obstante, este problema evidente, no parece plantear ninguna objeción a la hora de reivindicar un reconocimiento social de las verdades universales que preconizan. Esto explicaría por qué la ética que sustenta la declaración de los derechos humanos de la ONU encuentre el mayor obstáculo para su desarrollo en instituciones confesionales que interpretan el reconocimiento de sus derechos, como obligaciones para el resto de la sociedad.

En el mismo instante en que la ética confesional aboga por el derecho a ser desde la negativa a aceptar la posibilidad de no ser, convierte el principio de verdad en una razón excluyente, reivindicando por ejemplo: el derecho a la vida desde la negativa a reconocer el derecho a la muerte, la libertad de culto desde la negación del ateísmo y el agnosticismo, el derecho de la mujer a permanecer en el hogar y educarse considerando sus diferencias sexuales sin plantearse siquiera la posibilidad de que éstas compartan un sentimiento de igualdad y necesiten libertad para decidir qué quieren ser y cómo desean vivir. Y es que toda intencionalidad confesional parte de la base determinista de lo que el ser humano es *"una criatura de Dios"* y lo que debería ser *"un seguidor de su palabra."*

[34] Weber, Max. (1997) *Sociología de la religión.* Ediciones Itsmo. Madrid.
[35] El caso más evidente se da en las principales religiones monoteístas: judíos, cristianos y musulmanes pese a compartir la misma tradición filosófica, recogida en el antiguo testamento, han derivado en una interpretación antagónica de sus preceptos. Odifreddi, Piergiorgio. (2008) *Porque no podemos ser cristianos, y menos aún católicos.* RBA. Barcelona.

Este antropocentrismo religioso, incuestionable para la buena parte de la población, conlleva en sus dogmas algunos aspectos controvertidos y problemáticos que por sus implicaciones educativas merecen ser comentados.[36] En primer lugar, nos encontramos con el sentido metafísico que otorga la religión a la existencia: *Solo se existe en relación a Dios.* Por lo tanto, su ley es divina y los derechos humanos son los que dictamine el derecho confesional. De lo que podemos deducir que aquellos pueblos que no profesan determinada religión no obtienen una consideración plena de su humanidad. Los seguidores de Dios juegan así con la ventaja ética de poder justificar cualquier acto inhumano como un mandato divino o cuanto menos como un mal menor en defensa de los valores de la humanidad. En ese punto no existen grandes diferencias entre la ideología nazi y la sionista, como tampoco entre los dogmas del salafismo musulmán y los de la congregación para la doctrina de fe católica. Todos ellos coinciden en proclamar su superioridad moral en virtud de la fe que profesan. La influencia de este tipo de ideas en el ámbito socioeducativo es notoria, aun hoy en día, como demuestra la política educativa desarrollada en países como Afganistán, Irán, Polonia, Israel, Estados Unidos, Rusia o España que promocionan los dogmas religiosos como fundamentos éticos de la sociedad,[37] restringiendo los derechos civiles de la ciudadanía.

También resulta llamativa la vocación proselitista de la ética confesional al considerar que *la conversión es un mandato divino.* Si la conversión religiosa de la población es un deber natural, la iniciativa más lógica consistirá en incorporar la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en el sistema educativo. Este posicionamiento cuenta con muchos adeptos y, en casos como el de España, con un respaldo gubernamental que financia y garantiza la educación religiosa en los colegios.[38] Aun contando con este apoyo estatal, las reivindicaciones de los grupos

[36] Ferrari, Silvio. (2004) *El espíritu de los derechos religiosos: Judaísmo, cristianismo e islam.* Herder. Barcelona.

[37] Todos estos países sustentan su gobierno sobre una política confesional y aunque algunos de ellos se declaren aconfesionales mantienen acuerdos políticos y económicos confesionales que aseguran a las instituciones religiosas importantes cuotas de poder e influencia civil.

[38] El acuerdo del estado español con el Vaticano firmado en 1979 y todavía vigente supone el reconocimiento implícito y la promoción oficial de la religión católica como referente moral de la sociedad española. Gobierno de España (1979) *II. Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales.* BOE. núm. 300, de 15 de diciembre de 1979, páginas 28784 a 28785. Madrid. http://www.boe.es/boe/dias/1979/12/15/pdfs/A28784-28785.pdf

confesionales no suelen quedar satisfechas e intentan incrementar sus demandas, pasando del derecho a recibir una educación religiosa al deber y la obligación de todos los alumnos a estudiar religión. Por poner un ejemplo, para la conferencia episcopal española la religión debería ser una asignatura troncal y evaluable, estableciendo como opción a la misma la historia de las religiones, evidenciando así, su intolerancia y un comportamiento sectario. En el mundo confesional lo único que parece cambiar son las estrategias para lograr los objetivos, y es que la complejidad del discurso y el cambio de imagen, no pueden ocultar el hecho de que, por ejemplo, en la iglesia católica la inquisición siga operando a través de la congregación de la doctrina de la fe, condenando cualquier disidencia ideológica como atestiguan los casos de los exsacerdotes Anthony de Mello y Leonardo Boff.[39] Es más, aunque en 1966 la iglesia católica derogase oficialmente el índice de libros prohibidos *"Index librorum prohibitorum et expurgatorum"*, ésta ha seguido promocionando la censura intelectual, traspasando la responsabilidad a la obra del Opus Dei.[40]

El medio ambiente también ha sido víctima propiciatoria de la ética confesional al considerar que *la naturaleza es un medio cuya existencia se supedita a las necesidades del hombre.* La concepción del universo como una prisión donde el ser humano debe cumplir un castigo y redimirse de sus pecados incide en nuestra relación con el medio ambiente, al fin y al cabo, desde un punto de vista confesional, éste sólo tiene razón de ser en el servicio que presta a los hombres. El antropocentrismo religioso de las confesiones monoteístas: judaísmo, cristianismo, islamismo y zoroastrismo, en contraste con el panteísmo politeísta y de algunas filosofías orientales, no sólo estableció un dualismo entre el hombre y la

[39] Tanto Leonardo Boff por su implicación política en favor de los pobres y la defensa de medioambiente como Anthony de Mello por la promoción del dialogo intercultural han sido censurados, en el primer caso además con un acoso institucional que forzó su apostasía. Ratzinger, Joseph (1985) *Notificación sobre el volumen del padre Leonardo Boff Iglesia carisma y poder. Ensayo de eclestiosiologia militante*. Congregación para la doctrina de la fe. El Vaticano. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19850311_notifboff_sp.html Ratzinger, Joseph (1985) *Notificación sobre los escritos del padre Anthony de Mello.* Congregación para la doctrina de la fe. El Vaticano http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19980624_demello_sp.html

[40] Opus Dei (2003*) Índice de libros prohibidos* http://www.opus-info.org/index.php?title=%C3%8Dndice_de_libros_prohibidos

naturaleza, sino que insistió en su explotación como un designio divino.[41]. Si bien la postura oficial y por tanto políticamente correcta de las entidades confesionales monoteístas es la de manifestarse a favor de la protección del medio ambiente, en la práctica siguen negando la sobrepoblación del planeta, promoviendo la natalidad y aceptando como inevitables la contaminación o la desaparición de especies y hábitats naturales:[42]

> *"Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y señoree en los peces del mar, en las aves delos cielos, en las bestias, en toda la tierra, y en todo animal que se arrastra sobre la tierra."*
>
> *"Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra, y sojuzgadla, y señoread en los peces del mar, en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra"[43]*

Las consecuencias ambientales de las razones monológicas confesionales se materializan también en el contexto educativo con propuestas y acciones que condicionan la convivencia escolar, por ejemplo, insistiendo en ajustar el calendario escolar a las celebraciones religiosas y en promover la creación de centros escolares diferenciados, en los que se reivindica la segregación religiosa y sexual como un derecho natural:[44]

> *"El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los dos sexos solamente en la unidad del matrimonio, y gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace*

---

[41] White, Lynn. (2007) *Raíces históricas de nuestra crisis ecológica* en Revista Ambiente y Desarrollo 23. 1. pp 78 – 86. Santiago de Chile.
http://latinoamericana.org/2010/info/docs/WhiteRaicesDeLaCrisis.pdf

[42] Sartori, Giovanni. Mazzoleni, Gianni. (2003) *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo.* Taurus. Madrid.

[43] De Reina, Casiodoro. De Valera, Cipriano (2005) *La Santa Biblia. Antiguo y nuevo testamento.* p. 2 Genesis 1:26, 1-28. London. Bibles.org.uk. London. http://www.iglesiacristoredentor.cl/wp-content/uploads/biblias/Biblia-Reina-Valera-1909.pdf

[44] En la actualidad los grupos confesionales buscan en la ciencia los argumentos de legitimación de la educación diferenciada, como ejemplo se puede consultar la obra de Calvo Charro, María. (2007) *Iguales pero diferentes. Cerebro, hormonas y aprendizaje.* Almuzara. Madrid. Pero estos estudios hasta la fecha solo demuestran una tergiversación y manipulación interesada de investigaciones con variables que no guardan ninguna relación causal. Halpern, Diane. Eliot, Lise. Bigler, Rebecca. Fabes, Richard. Hanish, Laura. Hyde, Janet. Liben, Lynn. Martin, Carol. (2011) T*he Pseudoscience of Single-Sex Schooling*. Science 333, 23 de septiembre. pp 1706-1707.
http://www.feminist.org/education/pdfs/pseudoscienceofsinglesexschooling.pdf

diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos" [45]

El diseño curricular también se ha visto afectado por las políticas confesionales promoviendo la enseñanza obligatoria y evaluable de la religión para todo el alumnado así como las tesis del creacionismo con unos valores morales que cuestionan o entran en conflicto con los contenidos curriculares básicos de las ciencias naturales y los valores sociales de muchas familias ateas o agnósticas.

"parece razonable que se establezca una enseñanza de la historia de las religiones y del hecho religioso con carácter obligatorio y evaluable para aquellos alumnos que no hayan optado por una enseñanza confesional."[46]

Las reivindicaciones educativas de las corporaciones confesionales no tienen límites, hasta el punto de convertir el espacio escolar en un escenario de exaltación de las creencias religiosas, animando a los alumnos a relacionarse conforme a los preceptos morales de la confesión. En este sentido, la decoración de las aulas con crucifijos, el uso de velos, la diferenciación de las tareas por sexos y la indiferencia hacia las diferencias culturales, representan sólo algunos ejemplos de la interferencia de la religión en la actividad socioeducativa de los centros.[47]

[45]. Pio XI (1929) *Carta encíclica Divini illus magistri* El Vaticano. http://168.144.26.151/cristotv/documentos/documentos_iglesia/documento/divini_illus_magistri.htm En esta encíclica sobre la educación cristiana de la juventud de 31 de diciembre de 1929 en la que se definen los fundamentos de la educación cristiana, no solo se defiende la educación diferenciada sino que se afirma también la inefabilidad de la iglesia, se desacredita el naturalismo pedagógico y se proclama el deber del estado en la promoción de una educación confesional.

[46] Salinas, Javier (2006) *La enseñanza religiosa escolar en el pensamiento actual de la comisión episcopal de enseñanza.* en Bordon nº 4, volumen 58. Septiembre. pp 583-595. http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663593.pdf La conferencia episcopal da por hecho que solo la religión aporta valores y que estos se trasmiten por el discurso, sin que exista ni una sola evidencia al respecto, pero lo más destacado es que en este caso coinciden con la propuesta socialista de establecer educación para la ciudadanía como opción alternativa.

[47] En este sentido el tribunal de Estrasburgo ya se ha manifestado a favor del proselitismo y la publicidad religiosa en las escuelas públicas. TEDH (2011) *Sentencia sobre el asunto Lautsi. 18 de marzo de 2011.* Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Estrasburgo. http://www.icam.es/docs/web3/doc/TEDH_ASUNTOLAUTSIYOTROSITALIA.pdf

La ética confesional de la devoción sólo acepta dos interpretaciones del ser y el comportamiento humano: lo bueno y lo malo, con independencia de que su causa pueda estar en la naturaleza corpórea de individuos y grupos de personas, o en la identificación cultural y seguimiento de determinados preceptos morales.[48] Esta concepción dicotómica y radical de las personas conforman las dos caras de una misma moneda todavía vigente en la sociedad actual. En un mundo globalizado, caracterizado por las migraciones y la obligatoriedad de compartir el espacio vital, la valoración del otro en función de su ajuste a la imagen particular que tenemos del bien y el mal, dificulta la convivencia y abona con incomprensión el campo de los conflictos interculturales.

La promoción del multiculturalismo como solución a la emigración y los dilemas morales interconfesionales no deja de ser un parche segregacionista que nos lleva a un problema aún mayor: el de la creación de torres de babel. Hemos cambiando la conflictividad intergubernamental entre naciones por una intercultural entre grupos confesionales, donde las personas, segregadas en barrios musulmanes, católicos, protestantes, judíos, hinduistas o budistas, viven y actúan conforme a los principios éticos de su religión. Las organizaciones confesionales vienen reclamando el derecho de las familias a escoger libremente el tipo de educación que quieren dar a sus hijos. La cuestión es cómo se puede compaginar este derecho, con el de educarse para la convivencia en libertad, cuando muchas familias adoctrinan a sus hijos de forma sistemática coartando cualquier posible disidencia ideológica. Deberíamos, por ejemplo, preguntarnos, si es admisible que una chica violada no pueda abortar, en contra de su voluntad, porque así lo dictaminan sus padres, o peor aún, si es justo que se la obligue a casar con su violador porque así lo dispone alguna norma religiosa. Las dimensiones de este problema se amplían día a día debido a que, en la mayoría de las ocasiones, para hacer frente a los retos que plantea la convivencia social bajo una diversidad de preceptos confesionales, se ha optado por desarrollar políticas sociales basadas en el reconocimiento y refuerzo de cada identidad cultural.

[48] *"La enorme cuantía del crimen y la celeridad con que se ha removido de la memoria plantean la pregunta de si algún mal es lo suficientemente grande como para testificar alguna vez contra sí mismo."* Delbanco, Andrew (1997) *La muerte de Satán.* p. 13 Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

La educación se encuentra en un callejón sin salida ante la multiculturalidad confesional. Resulta imposible trasformar la escuela en un espacio de encuentro y convivencia multicultural que asuma la moral de cada concepción ética, cuando los alumnos, los padres y los profesores viven en comunidades segregadas. El aislamiento cultural que promueve el multiculturalismo incrementa los prejuicios ideológicos en la medida que refuerzan la justificación de comportamientos xenófobos, misóginos y homófonos.[49] Estas conductas no solo se dirigen hacia otros grupos étnicos sino que actúan principalmente sobre la propia comunidad, alumbrando otro problema de la ética de la devoción "*la disidencia intracultural"*.

La aceptación social de la persona que profesa la tradición confesional contrasta con las reticencias comunitarias a aceptar el cambio de creencia de un miembro del grupo, y más aún a que la manifieste u observe en público. En contraposición a la declaración universal de los derechos humanos,[50] la cultura confesional se muestra intransigente con la disidencia ideológica de sus miembros, de tal forma que la no observancia de los preceptos se considera una traición a la comunidad y al propio individuo, ya que, desde el punto de vista de muchas religiones la vida de la persona pertenece a Dios, y por tanto, se rige por una ley trascendente, llegando al extremo de que, en algunas culturas, el incumplimiento de los preceptos confesionales se considera un crimen y a los pecadores inconformes que no se someten a los mismos se les juzga como delincuentes.

El conflicto de la disidencia intercultural afecta a casi toda la población mundial, puesto que, dada la diversidad humana, cualquier definición de la identidad social de un grupo se realiza siempre con estereotipos culturales que difícilmente se corresponden con los sentimientos y pensamientos de sus miembros. Lo normal es que las personas difieran en la definición cultural de los rasgos característicos de su comunidad Se puede nacer en España, criarse en un contexto tradicional católico, y profesar el budismo o ser ateo. Esa posibilidad o mejor dicho realidad

[49] Suarez de la Torre, Emilio (2007) *Conflictos religiosos: pasado y presente.* Universidad de Valladolid. Valladolid.

[50] En su artículo 18 la DUDH recoge que *"Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia"* ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. Paris. http://www.un.org/es/documents/udhr/

existe al margen de que sea silenciada por la presión social. Por otro lado, resulta cuanto menos irónico que los mismos que apelan al derecho de las familias y a la obligación del estado de educar confesionalmente a los ciudadanos, insten a las autoridades de otros estados con distintas confesiones a intervenir coartando ese mismo derecho, considerando peligroso el adoctrinamiento religioso, como expresa Peter Jacob, católico laico, Secretario Ejecutivo de la Comisión 'Justicia y Paz' de la Conferencia Episcopal de Pakistán:

> *Si queremos que nuestros jóvenes estén preparados para vivir como ciudadanos responsables, respetuosos de la ley, y no crezcan como intolerantes y parciales, Pakistán tiene que cambiar radicalmente el contenido de la educación pública: debe pasar de centrarse en la religión islámica a centrarse en los valores cívicos, que apunta a una educación de calidad.*[51]

Jacob concluye que es imposible lograr ciudadanos responsables, tolerantes e imparciales si la educación no se centra en el desarrollo de los valores civiles, contradiciendo de plano la filosofía educativa oficial de la iglesia católica. La experiencia de Pakistán al igual que los acontecimientos vividos en Yugoslavia o Palestina dejan claro que el objetivo de que los ciudadanos puedan convivir libremente y de forma pacífica en sociedades multiculturales regidas por una ética confesional monológica no es más que un espejismo:

> *En realidad una importante fuente de conflictos potenciales en el mundo contemporáneo es la suposición de que la gente puede ser categorizada únicamente según la religión o la cultura. La creencia implícita en el poder abarcador de una clasificación singular puede hacer que el mundo se torne en extremo inflamable. Una visión singularmente disgregadora no solo se opone a la antigua creencia de que todos los seres somos bastante parecidos, sino también al concepto menos discutido, de que somos diversamente diferentes.* [52]

[51] Extracto del artículo de Peter Jacob *Integrismo islámico: la raíz del problema es la educación de los jóvenes p*ublicado el 18 de Enero de 2011 por la Agencia Fides.
http://www.fides.org/es/news/pdf/30396 Klaus Kienzler ha criticado las contradicciones del neofundamentalismo religioso Kienzler, Klaus (2011) *El fundamentalismo religioso: cristianismo, judaísmo, islamismo.* Alianza Editorial. Madrid.
[52] Sen, Amartya (2007) *Identidad y violencia: la ilusión del destino.* Katz Editores. Madrid.

Economía de explotación

Marvin Harris estudió las pautas del comportamiento humano de diversas sociedades atendiendo a la estructura de su organización, la disponibilidad de recursos para la satisfacción de necesidades y la competencia interpersonal por los mismos. Tras su análisis, llegó a la conclusión que las comunidades pequeñas, favorecen el conocimiento interpersonal, la empatía y la solidaridad; y por el contrario, cuanto mayor es la población de un grupo, menos probabilidades habrá de que estos comportamientos proactivos entre individuos tengan lugar. La explicación de estas diferencias parecen estar relacionadas con en el hecho de que en poblaciones grandes las tareas de sus miembros tienden a especializarse, y las relaciones personales a cambiar y distanciarse, incrementando al mismo tiempo la dependencia económica y el desconocimiento personal. De este modo, en los grandes asentamientos humanos, el otro termina por volverse un desconocido, ese extraño indispensable en nuestra vida, por el que no se siente apego y en quien no confiamos.[53]

La concentración de población y recursos materiales características de las sociedades urbanas, si bien favorece la producción y el desarrollo socioeconómico a gran escala, tiene contrapartidas negativas como la complejidad en la organización social, la pérdida de vínculos familiares y una mayor interdependencia. En estos hábitats, alejados de las fuentes de recursos naturales, donde predominan los derechos de propiedad privada sobre la vivienda, la energía, el agua, los alimentos y el capital que determina su posesión se producen un tipo de relaciones de poder radicalmente asimétricas, en las cuales, los propietarios de los bienes necesarios para la subsistencia humana, tienen la capacidad de decidir sobre la vida de los desposeídos; personas a las que no sólo se les arrebata el derecho al acceso a los medios de subsistencia sino también su dignidad, al convertirlos en seres cuya existencia depende de una voluntad ajena, sometidos a la esclavitud o forzados a aceptar unas condiciones de servidumbre.[54]

[53] Harris, Marvin (1993) *Jefes, cabecillas, abusones.* Alianza Editorial. Madrid.

[54] En este apartado del capítulo dedicado a las relaciones monológicas nos limitaremos a abordar las implicaciones de la sumisión obediencia y aceptación del rol impuesto, dejando a un lado las relaciones educativas de rebeldía y confrontación que se corresponden con una relación dialéctica.

A la eliminación del problema de la pobreza y el paro no ayudan las políticas actuales de fomento de la natalidad y las migraciones incontroladas, pues cualquier incremento en el número de personas en la miseria representa un aumento de la competencia intergrupal por los medios de subsistencia que a su vez empeora aún más las condiciones de vida, retroalimentado la esclavitud y la servidumbre entre los propios desposeídos.[55]

Con 27.000.000 de esclavos en el mundo y 1.000.000.000 de siervos potenciales debido a la pobreza extrema, las nuevas formas de esclavitud y servidumbre son muchos más rentables que las antiguas. La cobertura legal del derecho a la propiedad y la libre circulación de trabajadores, características del modo de producción capitalista, permiten eliminar los derechos de propiedad sobre el esclavo y con ello reducir los costes de mantenimiento que se traspasan a la propia persona esclavizada, ajustando, de paso, su uso y explotación a las necesidades de mercado, de tal forma que cuando dejan de ser productivos se desechan o sustituyen sin ningún compromiso.[56]

Los derechos económicos de propiedad son un argumento tan natural para la razón monológica como lo puedan ser los divinos, sólo que, en este caso, el derecho a ser, no está determinado por la creencia, sino por las pertenencias; sólo se es en la medida que se posee, y los que no tienen pasan a ser considerados como cosas, objetos inanimados cuyo valor se estima en base a su capacidad productiva. En nuestros días, al igual que ocurría en muchas civilizaciones antiguas como la griega, la condición de esclavo guarda más relación con una situación de dependencia económica que con otros aspectos como la raza, el sexo o las creencias religiosas.[57]

En las nuevas formas de esclavitud y servilismo la dependencia económica convierte las salidas de la miseria por la vía legal en un espejismo. Esto provoca que muchas personas desesperadas se animen a mejorar sus condiciones de vida explotando al grupo de iguales, de tal forma que los oprimidos se convierten a su

[55] Sartori, Giovanni. Mazzoleni, Gianini. (2003) *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo.* Taurus. Madrid.
[56] Bales, Kevin (2000) *La nueva esclavitud en la economía global.* Siglo XXI Madrid.
[57] En la Grecia clásica un esclavo siempre tenía la posibilidad de redimir su condición ciudadana comprando la libertad. Meillassoux, Claude. (1990) *Antropología de la esclavitud.* Siglo XXI. Madrid.

vez en delincuentes y opresores de su propia comunidad. Esta vía perversa de explotación económica nos enseña que sólo hay dos alternativas existenciales la de ser opresor o la de ser oprimido, de tal modo que el oprimido que quiera alcanza su libertad deberá convertirse en opresor, reproduciendo y defendiendo las relaciones de explotación que aseguran la pervivencia del sistema. La promoción social de los más despiadados tiene un efecto devastador sobre la población más desfavorecida, al facilitarles como modelos de referencia, para el desarrollo personal y social, las estrategias de corrupción y explotación humana utilizadas durante el proceso de liberación de la pobreza.[58]

La antropología materialista ha facilitado históricamente a la razón monológica argumentos convincentes para la explotación económica de otros seres humanos. Tanto Aristóteles en su Política como Platón en la República justificaban la esclavitud como un hecho natural equiparando a muchos seres humanos y especialmente a las mujeres con animales de granja:

> "*Lo mismo sucede entre el hombre y los demás animales: los animales domesticados valen más naturalmente que los animales salvajes, siendo para ellos una gran ventaja, si se considera su propia seguridad, el estar sometido a otro hombre. Por otra parte la relación entre sexos es análoga; el uno es superior al otro; éste está hecho para mandar, aquél para obedecer.*
>
> *Esta es también la ley general que debe necesariamente regir entre los hombres. Cuando es un inferior a sus semejantes, tanto como lo son el cuerpo respecto al alma y el bruto respecto del hombre, y tal que es la condición de todos aquellos en quienes el empleo de las fuerzas corporales es el mejor y único partido que pueden sacarle a su ser, se es esclavo por naturaleza."*[59]

A partir del siglo XVIII con el auge de la ciencia, se cuestionaron las justificaciones metafísicas del sistema de clases social y con ello los privilegios de determinadas familias y castas. Ante el descrédito religioso los grupos hegemónicos encontraron nuevos argumentos para legitimar su poder en las teorías eugenésicas de Francis

[58] Paulo Freire consideraba que la opresión era la mayor escuela de formación de opresores. Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
[59] Aristóteles (2007) *Política.* p 15. Madrid. Espasa Calpe.

Galton, quien esgrimió razones antropológicas y fisiológicas para justificar la distinción y discriminación social. Sus conclusiones eran tan simples como claras: *el que no posee es porque tiene limitada la capacidad de entendimiento y por tanto su necesidad de hacer y ser en la vida*. [60] Bajo este prisma, la educación de los menos favorecidos sólo debería contemplar el adiestramiento, mínimo y necesario para el cumplimiento de un único fin existencial: la realización de trabajos forzados en fábricas, minas, plantaciones, prostíbulos o el frente de batalla. [61] Y es que para los esclavos y siervos de la antigüedad como para los de la modernidad la educación sólo es sinónimo de una instrucción laboral.

La rentabilidad económica del trabajo de los esclavos y siervos pasa por limitar su formación al desempeño de una tarea básica que debe ser productiva desde el primer momento.[62] Por ello, les basta con aprender a realizar masajes eróticos, manejar máquinas de coser o usar y mantener el armamento para cubrir sus necesidades educativas. En todos los casos para incrementar aún más las ganancias se suele traspasar el coste de la formación al trabajador, obligándole a asumir como deuda la inversión económica y temporal realizada para, posteriormente, descontársela de su producción. La educación para la explotación, solo puede llevarse a cabo garantizando las relaciones de dependencia y sumisión al poder del opresor, por lo que siempre se desarrolla de forma privada, libre de toda norma o ley que arbitre sus fines o limite las condiciones impuestas:

> "*Cuanto más dura sea la explotación, más aleja al explotado de los conocimientos y el tiempo libre y más disminuidos se encuentran los medios de la toma de conciencia. A la inversa de lo que destila el romanticismo revolucionario, la revolución no es inversamente proporcional a la represión. Más allá de cierto umbral, los seres humanos son aplastados bajo las necesidades de la sobrevivencia. Los explotadores más cínicos lo saben y agravan a sabiendas las condiciones materiales de sus explotados, no para extraer más de ellos – pues esta agravación puede costarles más que el*

[60] Galton, Francis (1982) *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. McMillam and Co. London.
[61] Bales, Kevin (2000) *La nueva esclavitud en la economía global*. Siglo XXI Madrid. Aún más escandaloso es el caso de los secuestros y asesinatos para el tráfico de órganos. Martin Meden, José Manuel. (1994) *Niños de repuesto. Tráfico de menores y comercio de órganos.* Complutense. Madrid.
[62] La formación se contabiliza como deuda en términos monetarios y de tiempo de trabajo.

provecho que sacan- sino como medio de encarcelamiento en una materialidad casi absoluta."[63]

La aceptación de la miseria y la explotación de humana como una situación natural persiste aún hoy en día en casi todo el mundo, bajo la apariencia de lo que Kevin Bales denomina las nuevas formas de esclavitud. La primera forma de esclavitud es la prendaria, en este tipo de relaciones el patrono reivindica su derecho de propiedad sobre la persona de por vida, un vínculo innegociable que se amplía llegando en algunos casos a comprender su descendencia.[64] La servidumbre por endeudamiento o necesidad representa un segundo tipo y en la actualidad la forma de esclavitud más extendida. En estos casos, la persona se somete como garantía de una deuda, o como única alternativa de supervivencia, por lo que el patrono no necesita reivindicar la propiedad; solo controlar su productividad mediante la coacción y la violencia. Por último existe la esclavitud contractual, un sistema habitual en los países con legislaciones que reconocen los derechos humanos. En este caso, se ofrecen contratos a personas sin recursos en lugares y países que desconocen para, una vez establecidos en el destino modificar las condiciones contractuales acordadas y obligarlos a aceptar otras de explotación laboral. En ocasiones incluso se formaliza un contrato laboral para amparar jurídicamente al patrono, mientras se vale de la dependencia económica para explotar al trabajador.

Existen dos condiciones de dependencia que abonan el campo de la explotación humana: la carencia de recursos y la falta de libertades. El esclavo cumple con las dos, el siervo sólo con una. Una mujer afgana puede llevar una vida acomodada sin sufrir carencias materiales y, sin embargo, estar sometida a la voluntad del marido y su comunidad. Del mismo modo, un vendimiador rumano puede tener libertad para desplazarse y opinar, pero carecer de los medios para subsistir, por lo cual se verá obligado a trabajar bajo las condiciones que se le impongan. Estas situaciones definen la servidumbre moderna enmascarando el viejo sistema esclavista de explotación laboral bajo la nueva fachada del desarrollo cultural o profesional.

[63] Meillassoux, Claude. (1990) *Antropología de la esclavitud: el vientre de hierro y dinero.* p. 350 Siglo XXI. México.
[64] Esta forma próxima a la esclavitud tradicional todavía pervive en países como Mali.

Uno de los mayores obstáculos para superar tanto la esclavitud como la servidumbre moderna es la idea de que la explotación humana nos es ajena: entre los consumidores, fabricantes de armas, receptores de órganos, familias adoptivas, bancos de inversión, etcétera, nadie parece estar interesado en hacer preguntas sobre las condiciones y consecuencias que tiene la producción y consumo de los bienes y servicios que disfrutamos. La experiencia nos demuestra que llegado el momento, cuando los intereses económicos entran en contradicción, muchas personas optan por justificar las redes de producción esclavistas. De hecho, la mayor dificultad para terminar con la esclavitud reside en la falta de una legislación internacional que persiga la conspiración y el lucro procedente de la ella, pues, aunque la corte penal internacional contempla la esclavitud como un crimen de lesa humanidad, apenas tiene margen para actuar habida cuenta de que países como Estados Unidos, Israel, China, Rusia e India no reconocen la jurisdicción internacional de este tribunal e incluso obstaculizan y bloquean sus iniciativas para juzgar estos crímenes económicos.[65]

La nueva esclavitud amplia la distancia ente patronos y esclavos para disolver la responsabilidad. El esclavista moderno se ha convertido, de hecho, en un respetable hombre de negocios, que gestiona fondos de inversión a través de una complicada red de contratas y subcontratas de tal forma que nadie puede relacionarlo con la explotación humana.[66] En la medida que la esclavitud se alimenta de la demanda de mercado, el dilema de la responsabilidad se hace más complejo. Una reducción del coste en la elaboración y prestación de productos y servicios casi siempre tiene un coste humano del que no somos o no queremos ser conscientes. Como denuncia Kevin Bales:

> *"Cuando la responsabilidad por la esclavitud se hace extensible a quienes se lucran con ella, nos encontramos ante un problema ético de gran envergadura. Entre quienes se lucren con la esclavitud podríamos figurar todos, usted o yo. Su fondo de pensiones o su mutua de seguros pueden estar comprando acciones de compañías que subcontratan compañías que*

[65] Bales, Kevin. Trodd, Zoe. Kent, Alex. (2009) *Modern Slavery: The Secret World of 27 Million People* Oneworld Publications. Oxford.

[66] El sistema está diseñado para que la culpabilidad de los delitos recaiga sobre los gestores o testaferros que figuran a cargo de la empresa y no sobre los instigadores y promotores del mismo.

subcontratan mano de obra esclava Debemos aceptar que existen diferentes grados de responsabilidad, y, como ciudadanos y seres humanos, decidir qué grado de responsabilidad estamos dispuestos a asumir para erradicar la esclavitud." [67]

Las razones monológicas de carácter económico, a diferencia de las éticas, no se legitiman en atención a una ideología de naturaleza trascendente sino a intereses materiales concretos: la propiedad y disfrute de bienes y servicios. Tanto en la esclavitud como en la servidumbre el mantenimiento del orden social se logra saciando los deseos y las necesidades de unos pocos desfavorecidos complacientes con el régimen, lo que, a su vez, sirve para alimentar la esperanza de una multitud de posibles detractores:

"La idea de que los propietarios de esclavos se apoyaban solo en el látigo para suscitar la disciplina y la eficacia es un mito sumamente engañoso. En la sociedad esclavista como en la libre, los incentivos positivos en forma de recompensas materiales, fueron un instrumento poderoso de control económico y social."[68]

Tendemos a ver la esclavitud y la servidumbre como un problema exclusivamente económico, lo que nos lleva a pensar que bastaría con cambiar las condiciones de vida materiales para que el problema desapareciese. Sin duda, si pudiéramos contar con una legislación que protegiera los derechos humanos y asegurar una actividad que facilitara el acceso a los bienes de primera necesidad a todas las personas, se evitarían muchos de los abusos que se cometen contra un importante sector de la población mundial. Pero las cosas no son tan sencillas y la experiencia nos enseña que no se pueden curar las enfermedades sociales aplicando tratamientos paliativos. La esclavitud y la servidumbre son problemas originados en la conciencia social que sólo se pueden solucionar eliminado la falsa idea de que el bienestar es un producto limitado y reservado para los más aptos.

[67] Bales, Kevin (2000) *La nueva esclavitud en la economía global*. p. 253. Siglo XXI Madrid. Greider, William (1997) *One World, Ready or Not*. Simon & Schuster. New York.
[68] Fogel, Robert William. Engerman Stanley (1981) *Tiempo en la cruz. La economía esclavista en los Estados Unidos.* p. 34 Siglo XXI. Madrid.

Ilustración 1.300.000 niños soldados sueñan solamente con ser niños.[69]

Ilustración 2 Niños trabajando en la fábrica de ladrillos en Pakistán[70]

[69] Fotografía realizada en 2007 por Michael Lewis para la campaña sobre los niños soldado de Amnistía internacional. Francia http://es.adforum.com/creative-work/ad/player/12652011

[70] Debido a su limitado peso, los niños pequeños son los encargados de dar la vuelta a los ladrillos, en el secadero para airearlos sin deformarlos. Foto publicada el 11 de Mayo de 2012 en la web dile no al maltrato infantil https://www.facebook.com/photo.php?fbid=272193722876094&set=a.272193579542775.59680.272172376211562&type=1&theater

Estética de la distinción

Pierre Bourdieu acuñó el término de habitus para definir los esquemas del obrar pensar y sentir que dan forma a nuestra identidad social. El habitus es consecuencia de la cultura experimentada, por ello, los individuos que conviven en un entorno social homogéneo tienden a compartir sus preferencias estéticas y el mismo estilo de vida.[71] En la relación monológica, el habitus define por completo la imagen social de las personas, revistiéndolas con una estética uniforme que reproduce los valores tradicionales. En ese sentido, los burkas de las mujeres en Afganistán cumplen el mismo papel que los trajes de chaqueta en una reunión política europea, el de reafirmar públicamente un determinado status. De esa manera el seguimiento de los gustos y preferencias se convierten en una carta de presentación social, un uniforme que nos identifica como personas adaptadas y conformes con la cultura oficial:[72]

> *"Siempre lamentamos que entre los países pobres, y entre los pobres de los países ricos, sea tan elevado el número de ciudadanos marginales debilitados por no saber leer ni escribir...*
>
> *Más lamentable es el hecho de que tampoco sepan hablar ver ni oír; ésta es una forma igual o peor de analfabetismo: la ciega y muda sordera estética. Si aquél prohíbe la lectura y la escritura, este otro tipo de analfabetismo alinea al individuo en la producción de su arte, de su cultura, y respecto al ejercicio creativo de todas las formas de pensamiento sensible. Reduciendo a individuos potencialmente creadores, a la condición de espectadores.*
>
> *La castración estética vuelve vulnerable a la ciudadanía y la obliga a obedecer los mensajes imperativos de los medios de comunicación, de la cátedra y del podio, del púlpito y de todos los sargentos, sin pensarlos, refutarlos, ¡sin entenderlos siquiera!"*[73]

La visión monológica de la cultura es conservadora en la medida en que intenta reproducirse sin interferencias ideológicas. Acepta las innovaciones tecnológicas

[71] Bourdieu, Pierre. (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus. Madrid.
[72] En la estética monológica el ser humano solo adquiere su identidad en la relación de pertenencia familiar, confesional o política.
[73] Boal, Augusto (2009) *La estética del oprimido*. p. 15 Alba Editorial. Barcelona.

pero mantiene la uniformidad en sus formas rituales y ceremoniales con la finalidad de promover el reconocimiento y la admiración por la cultura de clases. Las sociedades aristocráticas nos facilitan los mejores ejemplos de estética monológica, expresando la diferencia de gustos mediante categorías dicotómicas con un contraste absoluto: lo bello o lo feo, lo sublime o trivial, lo trágico o cómico, sin dejar espacio a los matices que puedan poner en entredicho la objetividad de su criterio estético.

La estética monológica se apropia del capital simbólico e impone su hegemonía en el campo cultural, estableciendo un ideal humano cuya apariencia, gustos y modales se corresponden con las preferencias de la élite social. La admiración popular por las ideas y las formas de vida elitistas se convierten así en un elemento clave para la reproducción y el mantenimiento del orden de clases. A los ojos del pueblo el caballero y la dama son por naturaleza más guapos, limpios, elegantes, inteligentes, educados y sensibles que el común de los hombres y mujeres. La prueba de ello debe ser evidente en todo momento y mostrarse rodeada de un halo de distinción personal, de esa forma, el habla, los modales, el vestuario, la comida, la vivienda, el trasporte, etcétera, convierten cualquier actividad y contexto en una manifestación de la distinción cultural:

> *"El cuerpo del aristócrata brilla por el oro y la seda de sus vestidos y se eleva con sus altos tacones por encima del pueblo bajo, encorvado por el trabajo."* [74]

En cierta medida, algunos elementos de ese ideal son consustanciales a la naturaleza del ser humano, consideramos más atractivos los individuos altos, proporcionados fuertes, y limpios al percibirlos como saludables,[75] del mismo modo que tendemos a escoger a los más empáticos y competentes al considerarlos de mayor ayuda.[76] Claro está que es mucho más fácil ser alto y fuerte cuando se está bien alimentado, proporcionado cuando no se realizan trabajos sobrehumanos, limpio cuando se puede acceder al agua y se posee una muda de

[74] Renz, Ulrich (2007) *La ciencia de la belleza*. p. 28 Destino. Barcelona. Esta cita referida al reinado de Luis XIV de Francia es un referente del despliegue de una estética barroca de la distinción, como máxima expresión de un arte cortesano monumental y ornamentado.
[75] Etcoff, Nancy (2000) *La supervivencia de los más guapos* Debate. Madrid.
[76] Ridley, Matt (1998) *The origins of virtue: Human instincts and the evolution of cooperation.* Penguin books. New York.

ropa, generoso cuando se tiene algo para compartir, y contemplativo con la belleza natural y artística cuando dispones de espacio-tiempo para levantar la mirada del suelo. La estética monológica interpreta de forma fraudulenta esta predisposición instintiva a la belleza. Por un lado, al asociar ética y estética, siguiendo el criterio que vincula la moral con los rasgos físicos, de tal forma que la apariencia es una muestra evidente de los valores del ser humano.[77] Por otro, al omitir el hecho de que la experiencia y las condiciones de vida son factores determinantes en la adquisición de conocimiento y el mantenimiento de la salud, aspectos estos que condicionan tanto nuestra imagen como nuestra percepción estética.

En la estética monológica el grado de atracción y admiración es inversamente proporcional al de repulsa y aversión, por lo que del mismo modo que percibimos a los más bellos como sanos, competentes y generosos, también tendemos a recriminarlos más cuando descubrimos su incompetencia o egoísmo.[78] Por esa razón, para que las relaciones monológicas sean efectivas requieren de un distanciamiento personal. Lo único que el pueblo debe observar de las clases dominantes es su imagen y discurso. La cuestión, como afirmaba Edward Bernays, no es tanto de ser como parecer.[79]

Las manifestaciones artísticas de la cultura monológica se muestran como obras únicas e irrepetibles vinculadas no tanto a su creador como al mecenas o promotor. El verdadero arte está en seleccionar al artista y decidir el motivo de la obra más que en la propia realización. Como el objetivo de la obra es asombrar en cada acto y ceremonia, provocando la admiración y veneración del público, todo personaje que se precie necesita dejar una impronta artística para la posteridad: pirámides, palacios, mausoleos o más recientemente aeropuertos, museos, teatros

[77] Una de las aportaciones filosóficas de Kant seria el cuestionar seriamente los argumentos de Platón estableciendo una clara diferencia entre la ética y la estética. Kant, Immanuel (2005) *La metafísica de las costumbres*. Tecnos. Madrid.

[78] Andreoni, James & Petrie, Ragan, (2008) *Beauty, gender and stereotypes: Evidence from laboratory experiments* Journal of Economic Psychology, Elsevier, vol. 29(1), pages 73-93, February.

[79] Bernays, Edward (2008) *Propaganda.* Melusina. Barcelona. Entre los logros más destacados de Bernays se encuentra el de la promoción del consumo de tabaco entre las mujeres, para ello en 1928 contrató a un grupo de mujeres, las introdujo en manifestaciones del movimiento feminista americano y convocó a la prensa previamente aleccionada para que cubrieran la noticia, destacando el hecho de que las mujeres estaban fumando, con lo cual logró que el fumar se considerara un símbolo de reivindicación de la libertad femenina.

y polideportivos se convierten en símbolos del ingenio humano y un autohomenaje a la grandeza personal.

Durante la modernidad y aún hoy en la postmodernidad la estética monológica se ha mantenido vigente como cultura de masas, si bien con matiz diferenciador respecto a las viejas formas del barroco: el de buscar la participación popular en la propia obra. Ejemplos de esta estética populista los encontramos en el realismo heróico que caracterizó el arte nazi y soviético estalinista, y que aún persiste en países como Corea del Norte. Se trata de un arte idealizado, para el consumo de masas que intenta representar la identidad y el sentir personal de un jerarca como expresión de la cultura popular de una nación. Sin embargo, esta participación social que en un principio pudiera confundirse con una forma de democratización del arte, persigue un fin opuesto, el de uniformar y alienar el criterio estético. La ornamentación del barroco es censurada por una modernidad, que simplifica lo complejo y uniforma lo variado, reduciendo la estética a una expresión popular unísona hasta convertirla en una herramienta institucionalizada de exaltación política.[80]

La dicotomía es el rasgo característico de la perspectiva monológica y la existencia de una estética de lo abundante y grandioso de la cultura de élite requiere de otra contrapartida ascética popular que asuma una cultura de la carencia y simplicidad. La ascética como filosofía de vida busca ensalza los valores de la abstinencia e independencia de los placeres materiales. De ese modo la austeridad en el sexo, la vivienda, la alimentación, el vestuario, etcétera, nos revelan el valor de una estética trascendente y minimalista, que busca desprenderse de cualquier ornamento que interfiera en la apreciación de la belleza natural o espiritual. En su versión más oscura, el ascetismo es una condición impuesta en un proceso de asimilación cultural, que pasa de ser una opción estética a convertirse en un medio de represión de la voluntad, expresividad y creatividad personal:

[80] Albert Speer el arquitecto y ministro durante el gobierno de Hitler nos deja en sus memorias un buen testimonio de la fascinación que podemos sentir por un personaje y su causa, y hasta qué punto podemos vincularnos con ella de forma acrítica. Speer, Albert. 2011 *Memorias.* El Acantilado. Barcelona. Desde un punto de vista estético la Alemania nazi fue un referente mundial en el campo de la publicidad institucional con los documentales cinematográficos de Leni Riefenstahl el triunfo de la voluntad (1934) y Olympia (1938)

> *"La «renuncia» ascética acaba por provocar sentimientos de vergüenza y de culpa, actos de contradicción, melancolía y, a menudo, irritabilidad patológica, deseos de venganza, una disposición belicosa y persecutoria; y tendencia a la desesperación o al despotismo"* [81]

Adoptada por el poder político, la lógica ascética considera que la población solo necesita los artificios y sensibilidades justos para desarrollar la labor social y espiritual encomendada. En Afganistán, por ejemplo, los pastunes piensan que las mujeres no necesitan ir a la escuela ni adquirir conocimientos extrafamiliares, ya que su función es permanecer en casa sirviendo al marido, atendiendo el hogar y los niños.[82] En esta concepción ascética de la sociedad tampoco hay lugar para las divagaciones artísticas o filosóficas. Los temas de interés cultural ya están definidos al igual que las formas, los lugares y el tiempo para hacerlo. Poco a poco la censura institucional y comunitaria se encarga de uniformar el discurso imponiendo un criterio unívoco.

En este punto debemos señalar que el ascetismo como una opción personal no es monológico ni representa ningún problema social, es más, en muchos casos ha servido de inspiración para fomentar un estilo de vida más saludable, el aprecio por la naturaleza, y el perfeccionamiento de la expresión artística. Bajo esta perspectiva el arte no consiste en crear más obra sino en profundizar en su comprensión y disfrutar de la misma, interpretando el desapego material como un logro en la búsqueda de la perfección. Personajes históricos como Jesús, Lao tse o Shidarta y algunos más contemporáneos como Francisco de Asis, Thoreau o Gandhi son ejemplos de vida ascética que han influido de forma notable en el desarrollo ético y estético de la humanidad:[83]

---

[81] Deschner, Karlheinz (1993) *Historia sexual del Cristianismo.* p.351. Yalde. Zaragoza.

[82] Con la llegada de los talibanes al poder en 1996, el abanico de especialidades de la facultad de bellas artes de Kabul se redujo. Sólo se permitió el estudio de la pintura, y con restricciones, se podían pintar paisajes, pero no figuras humanas ni animales. Casi todos los alumnos eran mujeres ya que estudiar arte se consideraba socialmente una pérdida de tiempo para los chicos, pero no para las chicas previendo que, una vez casadas, ésta sería una buena distracción para ocupar su tiempo libre.

[83] Barry Schwartz ha defendido este posicionamiento desde un punto de vista psicológico como un antídoto contra la insatisfacción que genera el consumismo. Schwartz, Barry (2005) *Porque mas es menos. La tiranía de la abundancia.* Taurus. Madrid.

"La belleza es una esfinge, un enigma, un misterio dolorosamente irritante. Quisiéramos alimentarnos de ella, pero ella se ofrece sólo a nuestra mirada y sólo es visible a una cierta distancia. El gran dolor de la vida humana es que mirar y comer sean dos operaciones diferentes."[84]

La dictadura franquista en España es otro ejemplo cercano que puede ilustrarnos sobre el adoctrinamiento institucional en una ascética monológica. El gobierno de Franco, por un lado, impuso y oficializó un sistema de censura que atajaba de raíz cualquier posibilidad de disidencia estética, los libros, la música, el cine, el vestuario, la pintura, la escultura e incluso los modales fueron enjuiciados y en su caso sancionados. Y por otro, impuso una estética nacional-católica, con un ideal personal sexualmente diferenciado, el de un hombre de honor: caballero mezcla de monje y soldado, combinación de fe y austeridad, con un espíritu combativo y comprometido en la defensa del régimen; y una mujer casta, madre servil, recatada, casera y devota. Ambos prototipos estaban en consonancia con los valores tradicionales de un régimen absolutista que preconizaba la unidad nacional, el mantenimiento del orden y el respeto de la jerarquía social.[85]

La dictadura desarrolló un sistema de adoctrinamiento integral, para instaurar la ideología del nacional-catolicismo en la ciudadanía, las escuelas se convirtieron en centros de reeducación social y los docentes en guardianes de la cultura. La sobriedad acorde con la moral confesional y patriótica debía estar presente en todas las actividades culturales escolares y extraescolares, hasta el punto de que en todos los colegios, crucifijos y fotos del jefe del estado decoraban las aulas, y las misas, rezos, uniformes, desfiles y cánticos de himnos formaban parte de un ritual que tenía continuidad en la calle y el hogar familiar.[86]

En la estética monológica cualquier actividad sociocultural queda supeditada a una norma, cuyo cumplimiento se transforma es un referente público de la identidad

[84] Weil, Simone. (1993) *A la espera de Dios.* p. 126. Trotta. Madrid.
[85] Cirici, Pellicer (1977) *La estética del franquismo*. Gustavo Gili. Barcelona.
[86] Primo de Rivera, Pilar (1983) *Recuerdos de una vida*. Dyrsa. Madrid. Con el fin de amplificar el plan de educación social se crearon el frente de juventudes y la sección femenina, organizaciones que contribuirían a promocionar la ideología del régimen mediante servicios de asistencia social y actividades de ocio y tiempo libre. Esas organizaciones, de militancia obligatoria, para todos los jóvenes entre los 8 y 18 años llegaron a gestionar la mayor parte de las actividades sociales, culturales y deportivas del país.

personal. En consecuencia, la participación social en celebraciones de navidad, bautizos, comuniones, matrimonios, entierros, procesiones, misas y conmemoraciones militares se convierten en pruebas indispensables para acreditar la fidelidad al régimen y recibir favores políticos. Un aspecto importante cuando el exponer, actuar, publicar, informar, gestionar y enseñar se convierten en actividades profesionales reservadas a los acólitos. Para asegurar su éxito la estética monológica pone a los individuos ante la tesitura de la asimilación o la exclusión y represión, consciente que la necesidad y el miedo siempre han sido buenos argumentos para decidir y modificar cualquier criterio personal.

La capacidad para imponer un criterio mediante el ejercicio de la fuerza siempre es limitada, por lo que la cultura monológica precisa otros argumentos legitimación para sustentarse. De ahí que muestre un especial interés en utilizar el sistema educativo como un medio de promoción de su capital simbólico. Durante el franquismo, por ejemplo, el gobierno ejerció un control ideológico de la población a través de la educación, seleccionando a los docentes en función de su afinidad ideológica con el régimen político y prescribiendo un currículo a prueba de profesores. En éste se establecían como lenguas extranjeras las lenguas de los países aliados: el alemán y el italiano, se ampliaban los estudios de lenguas clásicas el latín a 7 años y griego a 4, se introducía la asignatura de formación del espíritu nacional en el bachillerato e imponía la religión como enseñanza obligatoria en todos los niveles educativos, incrementando además, la carga lectiva de las actividades físicas y deportivas. Todas estas medidas facilitaban la contratación de miembros de la falange, militares excombatientes y clérigos.[87]

Sin duda, las atenciones del régimen franquista hacia sus seguidores contrastan con el trato dispensado a otros muchos españoles que fueron represaliados por su ideología política, o etiquetados y marginados de por vida por el simple hecho de haber expresado sus diferencias culturales en algún momento de su vida. Dado que la estética monológica no admite la disidencia cultural, aspectos tan triviales como no acudir a misa los domingos eran interpretados como una señal beligerante que precisaba un castigo social ejemplar.

[87] Mayordomo, Alejandro. (1999) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo.* Universidad de Valencia. Valencia.

LA PERSPECTIVA DIALECTICA

En los prolegómenos de la revolución industrial, el ascenso progresivo del capitalismo provocó la modificación de las estructuras sociales tradicionales. La burguesía incrementó su capacidad económica y elevó paulatinamente su status hasta integrarse en las esferas del poder, provocando no sólo un profundo cambio socioeconómico sino político e ideológico. La humanidad ya no podía explicarse haciendo uso de viejas fórmulas de la herencia natural o del mandato divino. En un intento por comprender esta nueva realidad social, se van a cuestionar todos los fundamentos del viejo orden monológico. Así, por ejemplo, la ética protestante de Locke abogará por una interpretación individual de la palabra de Dios, los estudios de Darwin revolucionarán las ideas sobre el origen del hombre, los trabajos de Smith darán un nuevo enfoque a las teorías sobre el desarrollo económico y las ideas de los ilustrados Voltaire, Rousseau, Montesquieu y Kant influirán profundamente en los derechos sociales y la organización política del estado.[88] Este reconocimiento paulatino de la capacidad y el esfuerzo individual como virtudes abrió una puerta de posibilidades desconocidas para la mayor parte de una población, que se negaba a aceptar la legitimidad de un poder basado en la tradición o la fuerza.

De Platón a Hegel la dialéctica ha representado un método de razonamiento basado en la contraposición de puntos de vista, *"de la tesis y su antítesis surge una síntesis y una compresión lógica superior, que excluye o integra distintas proposiciones"*.[89] Inspirados en ella e influenciados por el pensamiento ilustrado, Carlos Marx y John Stuart Mill establecieron las bases para el análisis económico de la naturaleza humana. Ambos confluyeron al insistir en considerar el desarrollo humano como una confrontación vital, que se legitima en la competencia personal y el interés material, social o individual. Marx creía que la realidad social es

[88] Locke, John. (2005) *Ensayo y Carta sobre la Tolerancia* Alianza Editorial. Madrid. Weber, Max (2008) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Ediciones Península. Barcelona. Darwin, Charles (2003) *El origen de las especies.* Alianza Editorial. Madrid. Smith, Adam (2011) *La riqueza de las naciones.* Alianza Editorial. Madrid. Rousseau, Jean-Jacques (2012) *El contrato social.* Taurus. Madrid. Voltaire, Francois (2003) *Tratado de la tolerancia*. Losada. Buenos Aires. Montesquieu, Charles-Louis de Secondat (1985) *El espíritu de las leyes.* Tecnos. Madrid. Kant, Immanuel (2005) *La metafísica de la costumbr*es. Tecnos. Madrid.

[89] Platón (1984) *Diálogos: Criptón, Fedon, El banquete, Parmenides* Editorial Edaf Madrid. Hegel, Georg. (1976) *Ciencia de la Lógica* Ediciones Solar. Argentina

conflictiva por naturaleza y ante la imposibilidad de compatibilizar la diversidad de intereses materiales propuso la aceptación de un criterio mayoritario generado a partir del consenso social, un acuerdo de mínimos que diera respuesta a las necesidades básicas de una mayoría. La dialéctica de Mill a diferencia de la de Marx no es social sino individual. Para él, la humanidad implica la libertad y responsabilidad personal de asumir el propio destino, afrontando un combate diario por el derecho a ser, donde el medio natural y el orden social se presentan como enemigos potenciales de la felicidad.[90]

La concepción dialéctica de la naturaleza humana contribuyó a la creación de un nuevo ideal de hombre: *"el Homo Economicus"*, un ser motivado básicamente por la satisfacción de sus necesidades y deseos materiales, alguien fundamentalmente práctico que actúa intentando obtener el máximo beneficio posible con el menor coste. Una especie para la que toda relación humana forma parte de un juego de estrategia por la supervivencia. Este ideal de hombre, en la actualidad hegemónico, se ensalza por estimular la capacidad competitiva y productiva de los individuos, en un proceso despiadado de selección intraespecífica que omite cualquier otra consideración. Se intenta, así, materializar la utopía aristotélica de una sociedad dirigida por los más competentes, un ideal aceptado universalmente por la ciudadanía como un juego justo de selección natural. Esta dialéctica meritocrática se ha instalado en todos los ámbitos del sistema social afectando especialmente al campo educativo, donde la institucionalización paulatina de las relaciones educativas, oficializando las credenciales y fomentando la mercadotecnia educativa, ha trasformado la experiencia vital del desarrollo personal en una actividad comercial en donde se especula con las personas, previa reducción y conversión de su ser en capital humano. Con la aparición del homo economicus la educación ha dejado de ser un proceso natural del desarrollo humano para convertirse en un objeto financiero valorado en términos de empleo y renta.[91]

[90] Engels, Friedrich (1967) *Anti-Dühring* Claridad. Buenos Aires. Stuart Mill, John (2001) *Sobre la libertad* Alianza Editorial. Madrid.

[91] Los fundamentos para este nuevo enfoque antropológico de la educación encontrarían razones en la teoría económica del capital humano promovida entre otros por Schultz, Becker y Mincer. Schultz, Theodore. (1961) *Investment in human capital* in The american economic review. volumen 51. Núm 1 March. pp 1 – 17. Becker, Gary (1983) *El capital humano*. Alianza Editorial. Madrid. Mincer, Jacob (1974). *Schooling, experience and earnings.* Columbia University Press. NewYork.

Ética del individualismo

Buena parte de la población adoctrinada en la dialéctica del capitalismo y el socialismo democráticos, interpreta que el progreso en la escala social, así como las situaciones de privilegio económico que de él se derivan, son fruto de los méritos personales. La meritocracia equipara el status social con la valía personal: los artistas, deportistas, políticos, empresarios, periodistas y científicos famosos, representan el modelo ideal de realización humana, independientemente de su aportación real a la sociedad y la forma de consecución de su prestigio. Y es que la lógica meritocrática, salvo en los casos de condena judicial, puede convertir en admirable la labor del político corrupto, el empresario mafioso, el artista sin capacidad expresiva, el intelectual analfabeto funcional y los científicos sin escrúpulos. Eduardo Galeano ejemplifica la incongruencia de este ideal en la práctica con una cita de Al Capone:

> *"Hoy en día la gente no respeta nada, antes poníamos en un pedestal la virtud, el honor, la verdad, la ley… La corrupción campea en la vida americana de nuestros días. Donde no se obedece otra ley, la corrupción es la única ley. La corrupción está minando este país. La virtud, el honor y la ley se han esfumado de nuestras vidas".* [92]

La ética dialéctica liberal concibe la moral como el resultado de una contraposición entre valores individuales donde siempre se impone el criterio más razonable. De esta forma, tanto el éxito, la fama y el poder, como el anonimato, la pobreza y la escasez se interpretan como una consecuencia natural del desarrollo. En el modelo ideal de sociedad liberal, los individuos se autorregulan espontáneamente, controlando la agresividad y solucionando las disputas entre ellos, por lo que las únicas normas necesarias son las que garantizan la libertad individual y el derecho a la propiedad. De ese modo, la moral liberal se nos presenta como una victoria de la racionalidad individual sobre la ética totalitaria del pensamiento único.[93]

[92] Cita extraída de una entrevista con el periodista Cornelius Vanderbilt publicada en la revista Liberty el 17 de Octubre de 1931, Galeano, Eduardo. (1998) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* p. 8 ONCE. Madrid.
[93] Hayek, Friedrich. (2005) *Camino de servidumbre.* Alianza Editorial. Madrid.

Una revisión del desarrollo histórico y las consecuencias actuales de la ética liberal nos ofrecen un panorama muy distinto al planteado inicialmente por sus precursores Adam Smith y John Stuart Mill. Estos concibieron sus ideas como una alternativa económica, cultural y política, frente los abusos de unos gobiernos oligárquicos, que mantenían sus privilegios mediante la coacción y el nepotismo. La reinterpretación descontextualizada de sus escritos que actualmente realizan muchos políticos, economistas y legisladores de corte liberal representa una tergiversación del mensaje original en sentido contrario a su intención.[94] El primer error del neoliberalismo es la atribución de una incapacidad funcional a cualquier sistema político de organización social que no atienda a una moral económica o confesional; de esta forma, denuncia los excesos del estado pero no de las corporaciones religiosas, financieras y empresariales, que aprovechan su poder económico para explotar a la población e imponerles una ética despiadada. El segundo error es justificar y naturalizar el primero como un daño colateral del comportamiento egoísta, y por último, el tercero, considerar el egoísmo como el único referente moral aceptable, llegando incluso a contemplar como inhumana cualquier ética prosocial:[95]

> *"la única visión que el altruismo permite de los hombres es la de animales sacrificables o beneficiarios de sacrificios ajenos, la de víctimas y parásitos, que no permite ni el concepto de una coexistencia benévola entre los hombres ni el de justicia."* [96]

La idea de regular la sociedad sobre la base de una moral egoísta individual resulta un tanto irracional, si consideramos el hecho de que sin derechos sociales no puede existir la libertad y la justicia. Este mismo razonamiento a la inversa

[94] La necesidad de un control legislativo sobre los abusos del poder económico y la consideración de la alteridad como referente moral formaban parte de las propuestas originarias del liberalismo de Smith y Mill. Smith, Adam (2004) *Teoría de los sentimientos morales.* Fondo de la cultura económica. México Stuart Mill, John. (2001) *Sobre la libertad* Alianza Editorial. Madrid. Así lo interpreta al menos Amartya Sen premio nobel de economía al considerar que, en muchos aspectos, las ideas de Smith y Mill se pueden reconciliar con las de Marx y Engels. Sen, Amartya (2000) *Desarrollo y libertad,* Planeta. Barcelona.

[95] Hayek, Friedrich. (2005) *Camino de servidumbre.* Alianza Editorial. Madrid. Como ejemplo podemos citar el apoyo de Milton Friedman a dictaduras de corte fascista como la de Chile o al proselitismo religioso de Juan Pablo II. También la defensa que Ludwig Von Mises hace de la usura. Von Mises, Ludwig, (2010) *La acción humana.* Unión Editorial. Madrid.

[96] Rand, Ayn (2006) *La virtud del egoísmo.* p, 12. Grito Sagrado. Buenos Aires.

desacredita también la posición de las dictaduras comunistas, porque tampoco puede haber libertad y justicia sin reconocimiento de los derechos individuales. Cada día la lógica y la historia nos demuestran que, desde la dialéctica del absolutismo social o individual, no se puede generar unos valores para la convivencia social.[97] Engels en su momento reflexionó acertadamente sobre el reto que para la ética representan los metarrelatos totalitarios y la imposibilidad de prescribir una moral universal:

> *"En consecuencia rechazamos toda tentativa para imponernos un sistema cualquiera de moral dogmática como ley moral eterna, definitiva, en lo sucesivo inmutable, bajo el pretexto de que el mundo moral también tiene sus principios permanentes superiores a la historia y a las diversidades étnicas. Por lo contrario, afirmamos que toda teoría moral hasta ahora fue producto, en último análisis, del estado económico de la sociedad en la época correspondiente. Y como la sociedad se ha movido siempre en antagonismos de clases, la moral ha sido siempre una moral de clase; o bien ha justificado el dominio y los intereses de la clase dominante, o bien ha representado, desde que la clase oprimida se hacía bastante fuerte para eso, la revuelta contra esa dominación y los intereses del porvenir de los oprimidos."*[98]

La dialéctica liberal al igual que la comunista responde a los retos éticos de la diversidad cultural, negociando sobre la base de los intereses materiales de los implicados, llegando a aceptar el conflicto como una respuesta natural al desacuerdo. Traducido a la práctica cotidiana en una sociedad multicultural y de clases, esta medida nos aboca a vivir en un campo de batalla permanente entre individuos y comunidades. A medida que este relativismo ético incrementa los conflictos multiculturales, se aviva también el debate entre los partidarios de mantener los valores tradicionales, aun a sabiendas de que éstos sólo representan un punto de vista limitado, o caer en el nihilismo insolidario del todo vale.

---

[97] A menos que se acepten los conflictos y la dependencia como aspectos deseables en las relaciones humanas. En este sentido considero que no existen diferencias morales sustanciales entre Hitler, Rockefeller, Stalin o Benedicto XVI, todos ellos se consideraban poseedores de una verdad absoluta y con el derecho a imponerla sobre todas las personas bajo su mandato.

[98] Engels, Friedrich (1967) *El antidühring*. pp. 103-104. Claridad, Buenos Aires. Al igual que ocurrió con el liberalismo una mala interpretación de ideas de Marx y Engels han servido para justificar unos regímenes políticos personalistas y totalitarios.

Habermas y Apel partidarios de la primera opción representan el último intento por salvar la ética formal. Aceptando el relativismo ético y convencidos de la necesidad de establecer unos valores universales como guías para la convivencia, proponen utilizar la hermenéutica para responder a los dilemas morales, insistiendo en la idea de que a través del diálogo es posible llegar al consenso.[99] Su dialéctica hermenéutica se establece sobre dos supuestos básicos, primero, la posibilidad de establecer un criterio ético que sintetice los puntos de vista contrapuestos, y segundo, la necesidad de legitimar políticamente la información obtenida. Para cumplir estos requerimientos en su metodología contemplan la inclusión de todas las voces implicadas, el establecimiento de un diálogo sincero e intencionalmente coherente y la apertura de los actores para acatar el punto de vista más pertinente. Pero las buenas intenciones no bastan y en este caso la racionalidad comunicativa de Habermas y Apel deja de ser una alternativa ética en el instante en que no aporta soluciones a los problemas prácticos de la igualdad, el consenso y la racionalidad.[100]

En relación a la igualdad debemos señalar que la mayoría de relaciones son asimétricas. El padre con respecto al hijo, el profesor con respecto al alumno no poseen el mismo conocimiento y experiencia ni asumen la misma responsabilidad a la hora de tomar una decisión. En estos casos como en muchos otros las relaciones de poder no se equiparan, ni deberían hacerlo si queremos atender al joven delincuente, a la adolescente embarazada o al abuelo con alzhéimer. La vida cambia y con ella el equilibrio de las relaciones, de tal forma que es probable que el mismo niño que tuvo que asumir una decisión paterna en el pasado es probable que tenga que tomar alguna sobre sus padres en el futuro. Estos casos nos demuestran que tanto la capacidad de decidir como las consecuencias de la decisión no son simétricas y varían en función de las circunstancias formales y espaciotemporales. En cuanto al consenso que plantean Apel y Habermas nadie ha

[99] Apel, Karl-Otto. (1986), *Estudios éticos*. Alfa. Barcelona. Habermas, Jürgen (2000), *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta. Madrid.

[100] Habermas utiliza en la filosofía el mismo argumento que Popper en la ciencia, para ellos la verdad es lo que sobrevive a la crítica intentando esquivar la evidencia de que la propia crítica tanto en la ciencia como en la filosofía es relativa. El propio falsacionismo como método de verificación científica propuesto por Popper fue rebatido posteriormente por Feyerabent. Popper, Karl. (1987) *La lógica de las investigaciones científicas*. Tecnos. Madrid. Feyerabend, Paul (1999) *Contra el método*. Atalaya. Barcelona.

desarrollado aún un método por el que, incluyendo y discutiendo todos los puntos de vista, se llegue al consenso universal en la aceptación de uno en concreto, máxime cuando la moral evoluciona respondiendo a necesidades y circunstancias particulares. Es precisamente este matiz el que invalida su propuesta, toda vez que resulta muy difícil crear normas sociales a partir de criterios individuales. Por último, no se puede apelar a la racionalidad sin considerar implícitamente la existencia de una verdad aunque ésta se contemple como fruto de un acuerdo. En este sentido, tanto Habermas como Apel desestiman los problemas de la dominación y la deformación comunicativas, contribuyendo a descontextualizar antropológicamente la ética hasta convertirla en un ejercicio especulativo sobre una ficción ideológica.

Ante la imposibilidad de dar respuesta a la diversidad, la ética formal regresa, si es que alguna vez partió, a los referentes clásicos de los valores universales y las verdades absolutas, en sus dos versiones materialistas: por un lado, la de una ética comunista desconsiderada con la diversidad individual y por otro la de otra liberal desatenta con la responsabilidad social y ecológica. La explicación del éxito de la ética materialista tanto liberal como socialista se explica en la eliminación del ser humano de la ecuación, sustituyendo las emociones por las posesiones, para lograr que los resultados de las operaciones morales sean exactos, de ese modo, tanto unos como otros han zanjado el debate inconmensurable sobre lo que el ser humano es o debería ser, para valorar sólo por lo que acumula.

En el capitalismo lo correcto o incorrecto deja de ser una cuestión determinada por el juicio de valor de una persona o grupo, para transformarse en el producto económico de sus actos. Lo correcto, por consiguiente, es aquello que genera riqueza y bienestar personal respetando el orden social, sin necesidad de entrar en más consideraciones socioculturales o ambientales. Esta propuesta que en teoría parece una solución mágica, en la práctica resulta un contrasentido, ya que si bien en el marco económico se considera la libertad social o individual, en el ético sólo se contempla en la asimilación de los valores vigentes.[101] Con este ejercicio de

[101] Hayek, Friedrich (1994) *Derecho, legislación y libertad. Vol. I* Normas y orden Unión. Madrid. La comunidad científica, dependiente del poder económico, también evita el debate público sobre

prestidigitación el neoliberalismo, por iniciativa propia y el socialismo porque no les queda más remedio, defienden el orden social tradicional, incorporando en su agenda programática el discurso ético de los sectores más conservadores de la sociedad.

La defensa neoliberal de la ética conservadora explicaría los problemas para avanzar en el desarrollo real de los derechos civiles, sociales y ambientales, y la tendencia a seguir anclados en la tradición de las verdades absolutas y pre-escrita por una ética confesional. En el capitalismo global el éxito del neoliberalismo, reside precisamente en afrontar el problema ético de la multiculturalidad con una solución sencilla: supeditar la moral a la economía, legitimando, siempre que sean rentables, las normas y valores de cada sociedad.[102]

> *No podemos libremente elegir nuestros esquemas éticos; no han sido éstos elaborados por el hombre ni cabe que en algún momento lo sean...Las normas que a lo largo de nuestra vida aprendemos a respetar son fruto de la evolución cultural.*[103]

> *Las normas de conducta, como las del lenguaje, no son fruto de la directa adaptación a hechos concretos y conocidos, sino resultado de un proceso acumulativo a lo largo del cual el factor fundamental es, en todo momento, la existencia de un orden estructurado sobre las normas ya existentes. Será dentro de ese orden, funcionando ya con mayor o menor operatividad, donde se desarrollen las nuevas normas, cada una de las cuales sólo podrá ser enjuiciada en el contexto del esquema conjunto.*[104]

---

aspectos éticos o morales, salvo que sirva para justificar los propios valores del mercado. Siendo este el caso de Karl Popper defensor del neoliberalismo y miembro de la Sociedad Mont Peregrin.

[102] Una muestra de apoyo confesional a la ética neoliberal se constata en Novak, Michael. (1995) *La ética católica y el espíritu del capitalismo.* Centro de Estudios Públicos. Chile. Y también en la carta encíclica de Juan Pablo II Centesimus annus donde acepta explícitamente los valores neoliberales del mercado, la propiedad privada y la desigualdad social como aspectos inherentes de la naturaleza humana Juan Pablo II (1991) *Centesimus annus*. Santa Sede. Vaticano. Roma. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jpii_enc_01051991_centesimus-annus_sp.html

[103] Hayek, Friedrich (1982) *Derecho, legislación y libertad vol. III: El orden político de una sociedad libre* p. 293. Unión. Madrid.

[104] Hayek, Friedrich (1994) *Derecho, legislación y libertad, vol. II: El espejismo de la justicia social*. página 54. Unión Editorial, Madrid.

El neoliberalismo, postulado como garante de la libertad e igualdad, construye una ética mezcla de necesidades de mercado, valores confesionales y pseudociencia basada en los principios de adaptación institucional, racionalización económica e individualismo consumista.

Siguiendo el primer principio de ética neoliberal, el individuo debería ajustar sus valores y normas a la tradición cultural, cuestionándola solo en el marco y conforme a los fundamentos de la propia corporación. De ese modo, sólo se admite la crítica religiosa de los seguidores de una misma confesión, o la política de los militantes del partido y otro tanto en ámbitos como la ciencia, educación, economía, sanidad, justicia, familia, etcétera. Con ello se garantiza la estabilidad de las instituciones y el mantenimiento del sistema. Por el mismo motivo las normas de convivencia social, que constituyen el principio de racionalidad económica, deben justificarse objetivamente en base a sus beneficios o perjuicios económicos que se derivan de su aplicación. Por ejemplo el tabaco es malo sólo en la medida en que los costes económicos sanitarios de atender a los fumadores superen los beneficios empresariales de las tabacaleras, de esa forma con el establecimiento de este criterio económico universal se simplifican todos los juicios morales. Por último, el individualismo consumista considera los valores como una expresión creativa de la identidad personal, transformando la ética en una estética cotizada en términos de adquisiciones y renovaciones: eres bueno o malo, mejor o peor en función de cómo vistes, lo que comes, a quién conoces, lo que tienes o cuánto sabes.

La ética neoliberal del individualismo se desarrolla en el siglo XX siguiendo los postulados del darwinismo social y el psicoanálisis. La teoría de la evolución de Darwin proporcionó el sustrato para un nuevo enfoque de la moral como parte de un proceso competitivo de selección natural. Formulada en términos éticos, en un primer momento, por Spencer y retomada recientemente por autores como Hayek, Pinker y Dawnkins, considera que la evolución humana es fruto de la motivación egoísta, y por consiguiente, que toda moral es por naturaleza individualista. Freud, en su momento, también contribuyó a promocionar el individualismo, al

considerar los problemas sociológicos como consecuencia de desajustes psicológicos personales.[105]

Con los años estas ideas sobre el individualismo egoísta como valor universal se fueron trasfiriendo a la educación, fundamentalmente, gracias a los trabajos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, quienes tomando como referencia las etapas evolutivas del psicoanálisis propuestas por Freud intentaron demostrar que existe una relación entre el desarrollo moral y el cognitivo, en la que ambos aspectos evolucionan conjuntamente siguiendo unos patrones universales de maduración que van del egoísmo y la incongruencia al altruismo y la coherencia, con independencia del contexto de desarrollo. De esa forma, los comportamientos antisociales y disruptivos en la educación siempre podrían atribuirse a un problema biológico individual.[106]

Para el cognitivismo, la moral responde a un principio racional anterior a cualquier experiencia, donde lo que *debe ser* en la tradición se constituye en juicio moral a partir del cual se deben analizar todas las actitudes y comportamientos posteriores. Precisamente en este punto, la moral de Piaget y Kohlberg se alinean con la ética neoliberal en la consideración de los problemas evolutivos en relación a la moral y el conocimiento en general como una disonancia cognitiva o lo que es lo mismo una falta de adaptación o carencia en la asimilación de los valores culturales del contexto social.[107]

Si tal y como proponen Kohlberg y Piaget las etapas evolutivas de la moral son homogéneas, podríamos clasificar y valorar a las personas conforme a las actitudes y comportamientos previstos para cada edad. Aceptando sus afirmaciones hasta los 12 años -etapa preconvencional-, no tendremos en consideración a los demás y actuaremos guiados por motivaciones egoístas y utilitarias, que sólo pueden

[105] Spencer, Herbert (1884) *De la educación intelectual, moral y física*. Librería de Victoriano Suarez. Madrid. Dawkins, Richard (2000) *El gen egoísta*. *Las bases biológicas de nuestra conducta* Salvat Editores. Barcelona. Señalar que con el termino agencia personal nos referimos a la capacidad y autonomía que tiene una persona para cubrir sus necesidades de desarrollo.

[106] Piaget, Jean (1984) El Criterio Moral en el Niño Martínez Roca. Barcelona. Kohlberg, Lawrence (1992) Psicología del Desarrollo Moral. Desclée de Brouwer. Bilbao. Sin duda, descubrir que la moral era un problema individual alivio la conciencia de muchos profesores y padres preocupados por el mal comportamiento de sus alumnos e hijos.

[107] Hayek, Friedrich (2008) *Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas.* Union Editorial. Madrid. http://www.hacer.org/pdf/rev29_hayek.pdf

controlarse mediante recompensas y castigos. Durante la adolescencia, etapa convencional, adquiriremos una conciencia del punto de vista del otro, pero seguiremos sin tener un criterio moral propio, limitándonos a identificarnos y actuar conforme a las expectativas y los valores del grupo. Y sólo en la etapa de madurez –postconvencional-, entre los 18 y 21 años, nos podremos conducir de forma autónoma y conforme a los valores sociales del orden establecido.

Carol Gilligan ha criticado el sesgo sexista de esta teoría del desarrollo moral por defender el patriarcado, afirmar que las mujeres alcanzan un nivel de desarrollo moral menor que los hombres y utilizar en las investigaciones una escala de valores que prioriza aspectos culturales de género asociados a estereotipos paternales, como la competencia y la independencia, frente a otros maternales, como la colaboración y el cuidado. También Seyla Benhabib se hace eco de esta crítica denunciando el desequilibrio de valores en la moral tradicional.[108]

> *"La esfera de la justicia, desde Hobbes a Locke y Kant es vista como el dominio en que hombres independientes, jefes del hogar negocian con los demás, mientras la esfera íntima y doméstica es puesta más allá de la justicia y restringida a las necesidades reproductivas y afectivas de los paterfamilias burgueses.(...) Un campo entero de la actividad humana, a saber, la crianza, la reproducción, el amor y el cuidado, que se vuelve el área de la mujer en el curso del desarrollo de la sociedad moderna burguesa, es excluido de las consideraciones morales y políticas, y relegado al reino de la naturaleza."*[109]

La traducción educativa de la moral individualista se materializa en una pedagogía que asumiendo la incapacidad prosocial de los jóvenes, los educa por un lado, en un contexto escolar neutro, esperando que con el tiempo descubran los valores por ensayo y error; y por otro, en la tradición cultural familiar, con independencia de

[108] Gilligan, Carol. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* Fondo de la Cultura Económica. México. Al margen de esta crítica existen otras de mayor calado que cuestionan los fundamentos de la moral evolutiva de Kohlberg y Piaget desde un punto de vista epistemológico y metodológico. Gopnik, Alison. (2010) *El filósofo entre pañales*. Planeta. Barcelona. México. Dreyfus, Hubert. (1983) *Why current studies of human capacities can never be scientific.* Berkeley Cognitive Science Report. nº 11 pp 1–17. University of Berkeley. California.

[109] Benhabib, Seyla (2006) *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. P. 155 Gedisa. Barcelona.

que entre los valores familiares se contemplen ideas y comportamientos clasistas, sexistas y racistas, que aviven la conflictividad social.[110]

Economía del conflicto

En la cultura dialéctica del Homo Economicus la riqueza es sinónimo de calidad de vida, y el poder y honor de estima social, estableciendo así un marco de relaciones especulativas donde la posesión se constituye como el valor más representativo de la humanidad. Sólo se *es* si se tiene una propiedad exclusiva sobre algo o alguien, valorando a las personas en función de sus pertenencias y definiendo el *ser* con el pronombre personal *mí*. La finalidad del ser humano ya no es habitar la tierra sino apropiarse de ella. El mar, el suelo, el agua y todos los seres vivos que aloja tienen dueño; por tanto, debemos pagar por su uso conforme a las condiciones impuestas por los propietarios. Vivimos en un mundo de fronteras espaciales y culturales que no se puede traspasar a menos que se disponga del capital para comprar la autorización pertinente. Con esta transformación de la propiedad en libertad no sólo se reconoce el derecho a poseer, sino que se legitima la condición natural de lo poseído como algo supeditado a la voluntad del poseedor.

Los padres del liberalismo económico estaban convencidos que el desarrollo social guardaba una relación estrecha con el económico y que ambos sólo requerían dos condiciones, la libertad individual para decidir y actuar y una justicia que amparase este derecho, protegiera las propiedades económicas y garantizase un sistema de intercambios justo. En ese sentido, Adam Smith consideraba que el papel del estado debería limitarse a garantizar estas condiciones y, en última instancia, a proporcionar las infraestructuras e instituciones públicas que son beneficiosas para la sociedad y que la iniciativa privada no pueda asumir ni financiar por sí misma.[111]

Si bien existe un amplio consenso político sobre las mejoras que representan para el desarrollo socioeconómico la implementación de dichas condiciones, no ocurre

[110] Numerosas investigaciones cuestionan la segregación educativa sexual e intercultural, y sitúan el aislamiento y la falta de relación en el origen de la mayor parte de los conflictos sociales. Fine, Cordelia (2011) *Cuestión de sexos.* Roca. Barcelona Goleman, Daniel. (2006*) Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairós. Barcelona.
[111] Smith, Adam (2011) *La riqueza de las naciones.* Alianza Editorial. Madrid.

lo mismo con la interpretación y el alcance de las mismas. La discusión al respecto se sitúa en la definición del concepto de libertad tanto en lo que respecta al individuo como al mercado. John Stuart Mill, representante del liberalismo clásico, mantenía posición clara al respecto:

> *"la única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás."*[112]

Por el contrario, los economistas neoliberales si bien aceptan esta máxima en el plano personal no lo hacen en el del mercado asumiendo que los perjuicios derivados de la libre competencia son un mecanismo de regulación natural del mercado, que actúa como una mano invisible equilibrando el sistema para mejorar su rendimiento económico y favorecer el bienestar social. El libre mercado, de ese modo, se convierte en un fin humano que justifica cualquier problema personal, social o ambiental como una anomalía puntual y circunstancial que con el tiempo por sí misma se corregirá mejorando las condiciones de vida del afectado:[113]

> *"El igualitarismo de la Norteamérica moderna representa el logro esencial de la sociedad sin clases vislumbrada por Marx. Esto no quiere decir que no haya ricos y pobres en los Estados Unidos, o que la brecha entre ellos no haya aumentado en los últimos años. Pero las causas básicas de la desigualdad económica no conciernen tanto a la estructura legal y social subyacente a nuestra sociedad —la cual continúa siendo fundamentalmente igualitaria y moderadamente redistributiva—, como a las características culturales y sociales de los grupos que la conforman, que son, a su vez, el legado histórico de las condiciones premodernas. Así, la pobreza de los negros en Estados Unidos no es un producto inherente del liberalismo, sino más bien la "herencia*

[112] Friedman, Milton. (2008) *Libertad para elegir.* Gota a Gota Editorial. Madrid. Esta interpretación neoliberal de la libertad defendida entre otros por Friedman y Hayeck, supedita el bienestar personal al del mercado pasando por alto el precepto fundamental de las ideas de Smith y Stuart Mill, según el cual la libertad de elección sin la capacidad para ejercer la acción no es nada más que una quimera.
[113] Stuart Mill, John. (2001) *Sobre la libertad.* p. 68. Alianza Editorial. Madrid.

de la esclavitud y el racismo" que perduró por mucho tiempo después de la abolición formal de la esclavitud." [114]

Este nuevo orden mundial se vende incluso como la mejor alternativa política. Francis Fukuyama ha llegado afirmar que con el neoliberalismo se concluye la historia de la evolución social, al superar con su doctrina todos los conflictos ideológicos, y promover la creación de un estado universal homogéneo y equitativo. Sin embargo, estos argumentos son inasumibles desde un punto de vista democrático porque al considerar los problemas sociales como un producto de la herencia histórica, minimiza la responsabilidad política de las actuaciones y de las condiciones vigentes, legitimando de paso cualquier sistema político, incluidos los dictatoriales y fundamentalistas.[115] Esto explica por qué para respaldar sus propuestas, los defensores del neoliberalismo no tengan ningún reparo en apelar al ejemplo de Chile, un país donde se aplicaron en toda su dimensión y que más allá de algunas mejoras puntuales a corto plazo producto de la descapitalización del estado, tuvieron un efecto involutivo a largo plazo, con un incremento generalizado de la desigualdad social y de la corrupción. Todo ello sin considerar que estas políticas se llevaron a cabo bajo el mandato de una dictadura militar, que limitó las libertades sociales e individuales y reprimió con violencia cualquier disidencia ideológica.

En la agenda política neoliberal la única necesidad humana que se contempla es la libertad individual, el resto de sus objetivos se centran en asegurar el sistema económico. En este sentido, proponen limitar la cantidad de dinero para evitar la inflación, aumentar los impuestos sobre el consumo y reducirlos a las empresas y las personas para favorecer la inversión, liberalizar el comercio, desregularizar el mercado laboral y suprimir los controles legales a la circulación de capitales para mejorar la competencia. Y, por último, consideran necesario privatizar la dirección política de los estados, limitando sus funciones a la administración de justicia y la

[114] Fukuyama, Francis. (1992) *El fin de la historia y el último hombre.* p.11 Planeta. Barcelona.
[115] Stiglitz, Joseph (2012) *El precio de la desigualdad.* Taurus. Madrid.

seguridad ciudadana para garantizar el derecho de propiedad y la protección personal.[116]

La traducción de la agenda neoliberal al terreno educativo crea un paisaje donde se promueve la enseñanza privada, la libertad de elección de centros e incluso la desescolarización educativa como medidas para estimular la competencia y productividad del sistema escolar. Y sobre todo, se insiste en fomentar una cultura meritocrática, individualista y ajena a los factores que determinan el rendimiento académico.

Hasta el momento el desarrollo de esta agenda dista mucho de los objetivos explícitos y por el contrario ha contribuido a incrementar la discriminación educativa y socioeconómica de la población. Por un lado, entre el alumnado que puede y no puede costearse gastos de estudios: transporte, comedor, uniformidad, actividades extraescolares y complementarias del centro, o incluso, el alojamiento y la manutención necesaria, para cursar los estudios universitarios. Por otro, entre los centros educativos con mayores y menores recursos económicos, pues los centros más ricos no sólo cuentan con mejores infraestructuras, medios materiales, y una oferta más amplia de programas y servicios, sino que además pueden permitirse seleccionar el profesorado y el alumnado, lo que sin duda contribuye a elevar los resultados educativos y su prestigio académico e institucional.[117]

Mención aparte merece el tema de la financiación externa de los programas de formación e investigación en las universidades públicas, una moda neoliberal que supedita el conocimiento a los intereses del mercado y más concretamente de determinadas entidades privadas con ánimo de lucro, siendo bastante habitual que las líneas de investigación establecidas representen la opción menos favorable para el interés general de la población que sufraga con sus impuestos la mayor parte de los costes del personal y el mantenimiento de estas instituciones. Un

[116] Huerta del Soto, Jesús (2004*) Estudios de Economía Política.* Unión Editorial. Madrid. Friedman. Milton (2008) *Libertad de elegir.* Gota a Gota Ediciones. Madrid.

[117] Hallak, Jacques. Poisson, Muriel. (2010) *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO. Paris.
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/escuelas_corruptas.pdf

ejemplo de esta dinámica lo encontramos en la financiación privada de la investigación farmacológica en medicina paliativa, frente a otras opciones preventivas y curativas que revisten mayor interés social pero con menor rentabilidad económica:[118]

La aceptación y expansión del neoliberalismo a nivel mundial se debe, en parte, al mito de que el éxito económico es una consecuencia natural del esfuerzo y la capacidad individual, una creencia fundamentada en los predicados de tres teorías educativas. La primera epistemológica, formulada por Jean Piaget, sobre el origen y maduración innata del conocimiento en las primeras etapas del ciclo vital. Una segunda metodológica, defendida por Charles Murray y Richard Hernstein que contempla la inteligencia como una capacidad hereditaria y estable. Y, por último, una económica desarrollada por Gary Becker sobre la valorización de los seres humanos en función de su conocimiento y capacidad productiva.[119]

La epistemología genética de Jean Piaget toma como referencia la lógica formal y las etapas psicoanalíticas del desarrollo infantil, para definir las fases y los procesos de maduración del conocimiento humano. En síntesis, su teoría del desarrollo se asienta sobre la afirmación de que los niños son egocéntricos por naturaleza e incapaces, por tanto, de comprender la lógica sociocultural del contexto hasta los 11 años de edad. Conforme a ese guión, formula sus hipótesis acerca del desarrollo humano sobre la base de la incapacidad. De ahí que sus propuestas, comúnmente aceptadas, guarden más relación con una consideración particular de lo que los niños deberían ser y menos con lo que en realidad son o podrían llegar a ser.

Desde las primeras críticas a sus trabajos realizadas por Vygotsky en los años 20 no han dejado de aparecer evidencias que desacreditan sus conclusiones, aun así, estas ideas han continuado referenciando toda la pedagogía contemporánea.[120] De

[118] Montagnier, Luc (2009) *Las Batallas de la Vida*. *Más vale prevenir que curar.* Alianza Editorial. Madrid.
[119] Piaget, Jean (2000) *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Crítica. Barcelona. Becker, Gary (1983) *El capital humano*. Alianza editorial. Madrid. Herrsntein, Richard. Murray, Charles (1994) *The bell curve: intelligence and class structure in American life.* Schuman & Schuster. New York.
[120] Vygotsky, Lev. S. (1929) *The problem of the cultural development of the child*, en Journal of Genetic Psychology vol. 36, nº 3, Washington. D.C. pp.414-434. Tomasello, Michael (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu. Madrid. De Wall, Franz (2011) *La edad de la*

hecho, el gobierno español en 1990 no tuvo ningún reparo en aprobar una ley de educación basada en sus presupuestos psicopedagógicos[121] cuyos resultados educativos tras 30 años de aplicación se han traducido en un refuerzo del egocentrismo con la consiguiente reducción de la empatía infantil e incremento de la discriminación y conflictividad escolar y extraescolar, una descontextualización socioafectiva del aprendizaje, que ha universalizado la anomia y desinterés por aprender incrementando el absentismo y el fracaso escolar, y una reducción de las expectativas de aprendizaje limitando su desarrollo y la creatividad. [122]

En un mundo gobernado por el individualismo y la racionalidad económica, las diferencias existentes entre individuos necesitan un argumento de legitimación más sólido que el mandato divino. Se precisa de una evidencia científica que explique el status de éxito y la movilidad social, ya que, a diferencia de la razón monológica, la dialéctica acepta la posibilidad de cambio. Por ese motivo, el capitalismo global ha convertido la inteligencia humana en el factor explicativo de la riqueza, el poder y la fama, retomando las tesis del determinismo biológico pero con un nuevo enfoque: el de una psicología diferencial que ya no busca explicar la supremacía racial sino el éxito económico. De este modo, las diferencias de clase pasan a ser un reflejo de unas diferencias en la capacidad individual, justificando el orden natural del sistema social.[123]

Al contrario de lo que pudiera parecer, las críticas a este nuevo determinismo biológico de la psicometría han sido escasas y menos aún en el ámbito educativo, donde se ha generalizado el uso de test de inteligencia para la detección temprana

---

empatía ¿somos altruistas por naturaleza? Tusquets. Barcelona. Gopnik, Alison. (2010) *El filósofo entre pañales.* Planeta. Barcelona. Vuyk, Rita. (1985) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget: 1965-1980 Volumen II.* Alianza. Madrid. Vidal, Francisco (1998) *Piaget antes de ser Piaget.* Morata. Madrid.

[121] La LOGSE presentada como un modelo comprensivo e innovador desde un punto de vista pedagógico, en realidad atendía a los intereses políticos y del mercado educativo. Varela, Julia (2007) *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Morata. Madrid.

[122] MEC (2010) *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. MEC. Madrid. MECD (2012) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012.* MEC. Madrid. http://www.todofp.es/dctm/todofp/panoramaocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3ME

[123] Desde que Eyssenck esgrimiera la inteligencia como argumento para justificar las diferencias raciales, la psicometría no ha parado de encontrar razones naturales para explicar las desigualdades económicas o sexuales, véase Eysenck, Hans Jürgen (2005) *Raza inteligencia y educación* Ediciones Ojeda Barcelonal. Herrnstein, Robert. Murray, Charles. (1994) *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life* New York. Free Press. Lynn, Richard. Vanhanen, Tatu. (2002) *IQ and the wealth of nations.* Praeger Publishing. Westport.

de discapacidades o sobredotaciones, con el argumento de adecuar la intervención pedagógica a las necesidades y posibilidades del alumno. La psicometría ha permitido el desarrollo de una industria de la terapéutica educativa, que crece exponencialmente con cada nuevo problema asociado a la inteligencia. Con el reclamo de un negocio floreciente, la educación especial se ha convertido en un campo de batalla donde logopedas, psicólogos, fisioterapeutas, psiquiatras, pedagogos y educadores luchan por incrementar su cuota en el mercado, buscando, corrigiendo y creando defectos de fabricación humana.

Al margen de las motivaciones económicas, buena parte de la popularidad de la psicometría y especialmente del cociente de inteligencia se explican en la descarga de responsabilidades educativas. La determinación de la inteligencia nos permite considerar que si una persona no alcanza sus expectativas académicas se debe a una incapacidad o falta de esfuerzo, liberando la conciencia sobre el fracaso escolar de administradores, profesores y padres. De esta forma, los test de inteligencia contribuyen a universalizar la discriminación social, pese a que todavía no se ha podido definir la inteligencia y menos aún demostrar la efectividad de estas pruebas para estimar el potencial individual de desarrollo humano.[124]

Tras la segunda guerra mundial, las necesidades de reconstrucción industrial unidas a la falta de mano de obra facilitaron la mejora de las condiciones laborales de millones de personas que pudieron así negociar su contratación en condiciones más ventajosas. Sería en ese contexto social de confianza en el crecimiento económico ilimitado donde Theodor Schultz y Gary Becker formularían la Teoría del capital Humano. Ambos economistas llegaron a la conclusión de que el valor de las personas se podía determinar de la misma manera que el de bienes materiales, en función de su potencial de uso. En sus estudios relacionaron el nivel de

[124] Tanto desde un punto metodológico (Sternberg y Kamin) como antropológico (Jay Gould y Harris) y epistemológico (Hampshire) las investigaciones psicométricas basadas en una única medida descontextualizada y universal como la del cociente de inteligencia carecen de cualquier fundamento científico e incluso de un argumento razonable, Sternberg, Robert (2002) *Inteligencia exitosa. Como una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida.* Barcelona. Paidós. Kamin, Leon (1983) *Ciencia y política del cociente intelectual*. Siglo XXI. Madrid. Jay Gould, Stephen (2007) *La falsa medida del hombre.* Editorial Crítica. Barcelona. Harris, Marvin (2004) *Teorías sobre la cultura en la era postmoderna*. Crítica. Barcelona; y Hampshire, Adam. (2012) *Fractionating Human Intelligence*. Neuron 76, December 20, pp.1225-1237. Elsevier. London http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2012/12/Hampshire-et-al.-2012.pdf

formación y competencias de la población, con el incremento de la capacidad productiva, la riqueza del país, la movilidad social y la mejora de la calidad de vida. Estos trabajos universalizaron la creencia en el poder de la educación como motor del desarrollo, y dieron lugar, en casi todo el mundo, a una expansión de las políticas educativas orientadas al mercado laboral. En éstas se contemplaba la inclusión en el sistema educativo de una formación profesional gratuita y universal, así como la subvención parcial de la formación universitaria.[125]

El crecimiento incontrolado de la población, la apertura de los mercados internacionales y la desregulación de los flujos migratorios produjeron a partir de los años 70 una inflación del capital humano. Esto dio lugar a un cambio en el panorama del mercado laboral. Ahora la oferta de mano de obra supera con creces la demanda, una situación que, si bien en un principio afectaba principalmente al empleo en los trabajos de baja cualificación, con el paso de los años ha ido creciendo exponencialmente hasta llegar a devaluar la formación profesional y universitaria.[126]

Lester Thurow fue el primero en cuestionar los supuestos de la teoría del capital humano, demostrando que el crecimiento de la riqueza en términos del producto interior bruto no representan una mayor equidad distributiva, del mismo modo, que la expansión educativa y un aumento de la formación de los trabajadores no representaban un incremento de su productividad, ya que ambas variables están supeditadas a las condiciones del mercado laboral.

La crisis económica mundial y el incremento progresivo del desempleo han reducido las expectativas económicas de la población y aumentado la desconfianza en el sistema capitalista de libre de mercado, hasta el punto de cuestionar la rentabilidad económica de la inversión educativa tanto a nivel personal como institucional. No obstante, los defensores de la teoría del capital humano, no comparten esta opinión y siguen justificando estos desajustes del mercado como

[125] Schultz, Theodore (1968) *Valor económico de la educación.* Uteha. México. Becker, Gary (1983) *El Capital Humano.* Alianza Editorial. Madrid. Schultz y Becker daban por sentado la capacidad del libre mercado para seleccionar a los más aptos, y aprovechar su potencial productivo.
[126] Thurow, Lester (1975) *Generating inequality: mechanics of distribution in the U.S. economyc.* Basic Books. New York.

desequilibrios puntuales que se corregirán con el tiempo una vez que éste se liberalice por completo.[127] En el ámbito educativo, la propuesta de avanzar en la rentabilización del sistema mediante la liberalización del mercado, implica la adopción de una serie de medidas para incrementar la competencia, entre el profesorado, los centros educativos y los programas de enseñanza.[128]

Con respecto al profesorado proponen abrir y flexibilizar el mercado laboral, abaratando los costes del despido, subvencionando la incorporación de jóvenes en prácticas y ajustando la contratación a las necesidades puntuales del servicio. En cuanto a la competencia entre centros se proponen potenciar la enseñanza privada, subvencionando los centros concertados, externalizar la gestión y los servicios de la enseñanza pública, establecer la libertad de elección de centro y condicionar la asignación de recursos económicos al rendimiento académico. Por último, en lo que concierne a la oferta educativa, se impulsa la autonomía en el diseño curricular de los estudios universitarios y amplían las especialidades en formación profesional y los itinerarios formativos en la educación secundaria.

Numerosas han sido las críticas a la flexibilización del mercado laboral, entre ellas destacan las que consideran que en la situación actual, con un exceso de demanda de trabajo, esta propuesta sólo contribuiría a deteriorar las condiciones laborales, favoreciendo el desarrollo de relaciones contractuales de servidumbre económica y restricciones en el derecho de libertad académica que terminarían por desvalorizar la profesión docente.[129] También parecen fundamentadas las que consideran que una promoción de la enseñanza privada, sin asegurar una adecuada financiación de la enseñanza pública, favorecería la desigualdad y

[127] Sicheman con la teoría de la movilidad profesional y Johnson con la del emparejamiento intentan explicar y justificar los desajustes del mercado laboral y educativo en la economía capitalista, como una circunstancia coyuntural y pasajera. Sicherman, Nachum (1991) *Overeducation in the labor market* Journal of labour economics. Vol. 9. num. 2. pp 101-122. Johnson, William. (1978) *A theory of jobs shopping.* Quaterly journal of economics. Vol 92. May. Oxford. pp. 261-277.

[128] Las líneas para el desarrollo de la política educativa neoliberal en España se esbozan en Sancho Gallardo, Miguel Angel (2003) *Libertad, igualdad y pluralismo en educación.* OIDEL Europa. Madrid. De Esteban Villar, Mercedes (2007) *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos. Buenas prácticas internacionales.* OIDEL Europa. Madrid. López Rupérez, Francisco. (1995) *La libertad de elección en educación*. FAES. Madrid.

[129] UNESCO (2008) *Recomendación conjunta de la OIT/ UNESCO relativa a la situación del personal docente 1966, y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición docente en la enseñanza superior 1967*. UNESCO. Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf

discriminación entre una educación pública con un sistema de financiación limitado y una educación privada con doble financiación y sin restricciones.

Este desequilibrio se acentúa aún más con la libertad de los centros privados para seleccionar al alumnado y del alumnado para elegir centro, pues les facilita la incorporación, por un lado, de un alumnado con una elevada capacidad económica, que les permita financiar más y mejores infraestructuras, programas y servicios; y por otro, escoger y becar a los alumnos con mejor expediente para elevar el prestigio de la institución, derivando el resto para la educación pública.[130]

Tampoco parece razonable la pretensión de condicionar la inversión educativa al rendimiento inmediato del alumno en un sistema económico incapaz de predecir la demanda de mano de obra a medio y largo plazo, pues, cada vez más, la rápida obsolescencia de los conocimientos exige a una formación continua a lo largo de toda la vida. En la práctica esta situación plantea varios retos, el primero, educativo, relacionado con la capacidad de los centros para renovar los programas de estudios y reciclar o sustituir al profesorado, el segundo, financiero, asociado al incremento de los costes de esta formación continua que, si ya se plantea como inasumible para las empresas o el estado, aún lo es más para los ciudadanos sin recursos que en el caso de no poder afrontarlos quedarían excluidos del mercado laboral.[131]

Al igual que ocurre en otros sectores económicos de la sociedad capitalista, en el mercado educativo la incertidumbre e imposibilidad de asegurar los beneficios económicos induce a los agentes económicos implicados emplear estrategias de supervivencia negativas, basadas en la creación de lobbies de presión oligopólicos que provocan una demanda de servicios artificial. Este deterioro programado de la calidad educativa convierte las pérdidas del alumnado en ganancias para los agentes e instituciones que dominan el mercado educativo: sindicatos, patronales, instituciones religiosas, partidos políticos, etcétera. En parte, el fracaso de las reformas educativas se explica en el pacto implícito entre estos agentes educativos

[130] Levin, Henry. (2001) *Privatizing education*. Westview. Press. Cambrigde
[131] Torres, Jurjo (2009) *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Ediciones Morata. Madrid. Berg, Ivar (2003) *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Percheron Press/Eliot Werner Publications. New York.

para priorizar sus intereses económicos por encima de los fines educativos que justifican su actividad.[132]

Por su orientación egoísta, el sistema educativo liberal pervierte las relaciones entre los distintos grupos de portadores de intereses, y degenera en la creación de un sinfín de estrategias de proceder nocivas. Por un lado, el profesorado se ve tentado a limitar los conocimientos impartidos o generalizar los suspensos para incrementar artificialmente una demanda de cursos extraordinarios o clases particulares, que puede impartir él mismo, asegurándose unos ingresos complementarios. Esta práctica bastante común y generalizada en algunos países como Corea del Sur, afecta en la actualidad a todas las etapas educativas, incrementando el coste económico y temporal de aprendizaje, hasta el punto de convertirse en un factor de discriminación y exclusión educativa.[133]

Por otro lado, los departamentos, colegios profesionales, instituciones confesionales y editoriales presionan políticamente para dividir el conocimiento e incrementar la carga curricular obligatoria, reservándose las competencias exclusivas sobre el ejercicio profesional de determinado campo de conocimiento o la provisión de un determinado servicio educativo. Este incremento inconexo de materias, además de reducir el tiempo dedicado a su aprendizaje, dificultar su comprensión y elevar las tasas de fracaso escolar, multiplica los gastos educativos en profesorado y material.[134]

Por último, algunas administraciones públicas, asociaciones de padres y empresas, optan por externalizar y privatizar los servicios de los centros educativos públicos: seguridad, limpieza, transporte, comedor, actividades complementarias y

---

[132] Hallak, Jacques. Muriel Poisson, Muriel (2010) *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO. Francia.
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/escuelas_corruptas.pdf

[133] Seth, Michael. (2007) *Fiebre educativa: sociedad, política y el anhelo de conocimiento en Corea del Sur.* Prometeo. Buenos Aires.

[134] Torres, Jurjo (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid. Apple, Michael. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Paidós. Barcelona. Apple, Michael. (1986) *Ideología y currículo*. Akal Madrid. Solo mediante una educación interdisciplinar y transdiciplinar se puede desarrollar la capacidad de comprensión y actuación ecológica. Gadotti, Moacir. (2002) *Pedagogía de la tierra.* Siglo XXI. Buenos Aires.

extraescolares, a cambio de contraprestaciones económicas particulares. Con estas medidas los centros no sólo complican su gestión sino que incrementan sus costes de mantenimiento, al tener que sumar a los gastos del servicio el beneficio empresarial, un aumento que repercute en la población, indirectamente vía impuestos, o directamente en las tasas de matrícula y cuotas de los servicios escolares:[135]

> *"Naturalmente, hay quienes ven una relación mucho más positiva entre el mercado y la educación. Para ellos, los mercados pueden ofrecer mucha esperanza a los niños, pero aún ofrecen más a los empresarios que deciden invertir en una enseñanza mercantilizada."*[136]

Este repaso de la dialéctica educativa no estaría completo sin la inclusión en el análisis de los sistemas socialistas. La primera característica diferencial de estos modelos con respecto a los capitalistas es que no depende ni se orientan exclusivamente al mercado. Tanto en Cuba como en China los países más representativos del socialismo la educación se contempla como un derecho y un factor de desarrollo donde lo personal y social tiene tanto peso como lo económico.[137] Si bien los dos sistemas obtienen unos buenos resultados en los informes internacionales conviene señalar las ventajas económicas de la educación china con respecto a la cubana,[138] que se explican en su política de control de natalidad, las restricciones a la importación de mano de obra y un impulso de la contratación pública, que les permiten mantener la oferta de trabajo por encima de la demanda. Estas medidas provocan que sean las empresas y no los trabajadores los que deban competir por el empleo, mejorando continuamente las condiciones laborales de los trabajadores: horarios, salarios, e incluso la formación continua. Sin duda las buenas expectativas laborales es un aspecto clave que explica la alta

---

[135] Hallak, Jacques. Poisson, Muriel. (2010) *Escuelas corruptas, universidades corruptas*. UNESCO. Paris. Erendira, Irma (2009) *Corrupción y trasparencia. Debatiendo fronteras entre mercado, estado y sociedad.* Siglo XXI. Madrid.

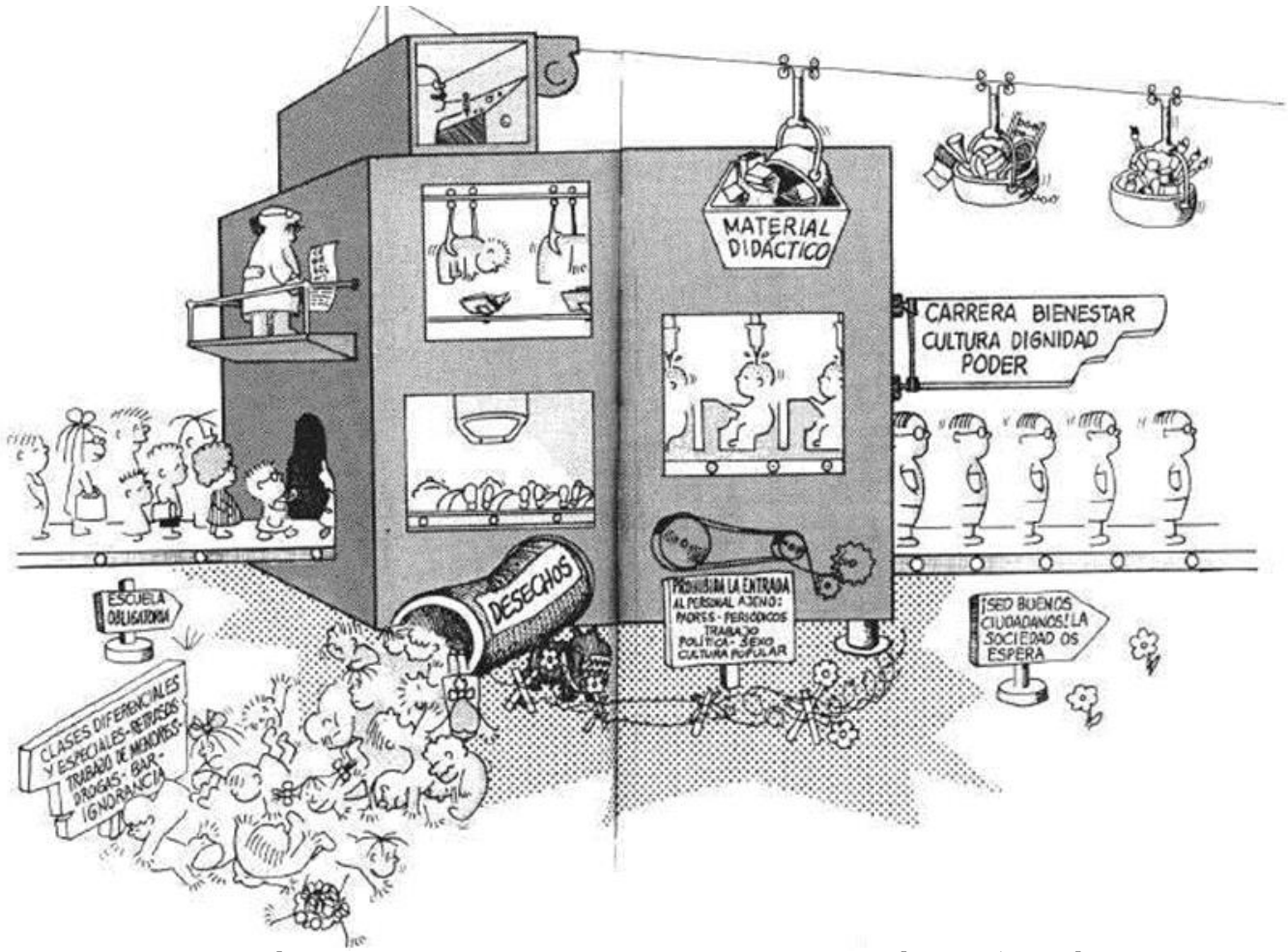
[136] Apple, Michael. (2002) *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad.* p. 21. Paidós. Barcelona.

[137] China a diferencia de Cuba, al estar inmersa en una economía de mercado abierta a la competencia internacional solo mantiene una política monológica en el plano ético.

[138] UNESCO (2012) *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación.* UNESCO. Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf

motivación por el aprendizaje y los buenos resultados académicos de los estudiantes chinos.

El caso chino demuestra, en contra de lo que presuponen la teoría liberal, que un control estatal del mercado, orientado al incremento de la oferta de empleo, puede animar la expendeduría, incrementar el crecimiento económico y mejorar el bienestar social, ya que elimina buena parte de los riesgos del fracaso, asegurando una salida laboral por cuenta ajena a las personas que no consiguen desarrollar un proyecto ocupacional propio.[139]



de control de la natalidad y emigración, están desequilibrando el sistema socioeconómico con un incremento de las tasas de desempleo que, a su vez, reduce las expectativas de los estudiantes.

Ilustración 1 La máquina de la escuela[140]

Estética del consumismo

El consumo acelerado de bienes que caracteriza la postmodernidad ha diluido algunas fronteras de la cultura estética de la distinción: se puede vivir en una chabola mientras se conduce un Mercedes. La gente apenas puede distinguir entre un Rolex original y su imitación. El valor de lo que se lleva o usa sólo lo concede el status social de la persona que lo porta o utiliza. Un Porche aparcado en una barriada humilde lo interpretamos como el vehículo de un narcotraficante. Si ese mismo coche con el mismo conductor al volante se encontrase por fuera de un estadio de futbol o de una administración pública daríamos por supuesto que su propietario debe ser un deportista o político importante.

En estos tiempos, a diferencia del pasado, lo que se valora desde un punto de vista estético, no es tanto la posesión de la propiedad como la capacidad de renovación y cambio constante. La estética consumista ha convertido la conformidad en un delito que se castiga con la devaluación del ser, pues en un mundo donde las personas adquieren la consideración de material fungible, la rutina y lo simple son síntomas de caducidad humana. Precisamente por eso, el problema del capitalismo no se encuentra en el conformismo tal y como lo interpreta buena parte del progresismo político y de los movimientos antisistema, sino en el consumismo

[140] Frato seudónimo con el que se conoce el famoso dibujante y psicopedagogo italiano Francesco Tonucci se ha mostrado especialmente crítico con la consideración industrial de la educación. Tonucci, Francesco (2008) *La maquinaria escolar.* Centro de Documentación Crítica. Madrid. https://n-1.cc/file/download/1235403

competitivo que convierte la propia cultura del inconformismo en una fuente de alimentación del sistema.[141]

El individualismo ha popularizado la estética de la distinción hasta el punto de que, viviendo para el cambio y el consumo, incluso en la pobreza se puede acceder a la categoría de ser auténtico y genuino. Para adquirir una identidad propia y disfrutar de cierto status social basta con ir renovando el peinado o mostrar un tatuaje original. De esta forma, la estética consumista, valorando la creatividad de la cultura popular, diluye la dialéctica de clase en los criterios sobre gusto y distinción. Cada novedad cultural, representa una gran oportunidad de cambiar los gustos y hábitos de consumo de gran parte de la población y alimentar la maquinaria del sistema económico. La renovación continua de la moda y la información en los medios de comunicación, son entre otros muchos, ejemplos de las grandes oportunidades de negocio que brinda la cultura popular.

Dar un minuto de fama y repartir de forma puntual parte de los beneficios obtenidos entre unos pocos representantes de las clases más desfavorecidas, resulta algo rentable tanto desde el punto de vista económico como político, ya que alimenta la idea de que cualquiera, si es lo bastante bueno, puede lograr el éxito, materializando el mito del hombre hecho a sí mismo.[142] Lo más importante en esta estrategia es garantizar los cambios en la dieta de consumo, asegurando la renovación constante de la imagen personal y social. Con esa intención las corporaciones ofrecen en su catálogo de temporada una amplia gama de identidades en forma de productos y servicios pensados para satisfacer cualquier deseo.

En la actualidad el mercado global nos brinda la posibilidad de adquirir el pack completo de un estilo de vida: ejecutivo, familiar, espiritual, transgresor, etcétera, con un sistema de *renting* que, además, nos garantiza su renovación o cambio, para

[141] El capitalismo postmoderno necesita consumidores compulsivos, personas inconformes y perpetuamente insatisfechas, Heart, Joshep. Potter, Andrew (2005) *Revelarse vende. El negocio de la contracultura.* Taurus. Madrid.

[142] George Monbiot utilizando informes desmonta los argumentos que sostienen este mito. Mombiot, George. (2012) *Romnesia* artículo publicado en The Gardian el 24 de Septiembre de 2012. Londres http://www.monbiot.com/2012/09/24/romnesia/

evitar el desgaste o pase de moda de nuestra identidad. Todo ello sin dejar de cumplir con los dos criterios de calidad que exige la dialéctica cultural del individualismo: la diferenciación personal y el inconformismo social. Para cada generación y clase social se oferta una estética diferente a la hippie la sustituye la punki y a esta última la rapera, sin apenas alterar las condiciones reales de vida. De esta forma, los problemas sociales perduran en el tiempo gracias en parte, a que lo único que cambia a la hora de enfrentarse a los mismos sea el nombre o look de las personas que lo intentan.

Desde un punto de vista político resulta, cuanto menos, irresponsable compaginar, la exaltación del individualismo consumista con el crecimiento demográfico, a menos que lo que se pretenda sea alimentar la conflictividad social. El ideal universal de una familia numerosa que vive en una gran casa con jardín, habitaciones con baño, ordenadores, coches, dietas y vestuarios particulares para cada uno de sus miembros no deja de ser una propuesta irracional, al incrementar significativamente los costes del mantenimiento del hogar, dificultar las relaciones interpersonales y deteriorar el medio natural, poniendo de manifiesto que el sobreconsumo sólo contribuye a empeorar nuestra calidad de vida.[143]

Aun siendo conscientes de los problemas que la estética individualista acarrea al bienestar, la mayor parte de las personas aceptan el sobreconsumo como el precio que hay que pagar por el reconocimiento social. De esta forma vivimos en la insatisfacción sin dejar de preguntarnos ¿por qué si este estilo de vida no nos hace más felices nos empeñamos en seguir manteniéndolo? La respuesta hay que buscarla en la mercantilización de la existencia humana; la conversión de la persona en capital ha cambiado nuestra interpretación del bienestar, que ha pasado de ser una sensación a convertirse en una posesión. La paradoja reside en el hecho de que seguimos siendo seres emocionales regidos por necesidades socioafectivas que se satisfacen en las relaciones interpersonales, por lo que promover los deseos en torno a deseos materiales siempre generará un sentimiento de insatisfacción e inconformismo, que se convertirá en patológicos en

[143] Bauman, Zigmunt (2007) *Vida de consumo*. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

la medida que intentemos saciarlo incrementando el consumo, pues la estética del consumismo siempre desemboca en una espiral de conductas adictivas.[144]

En el intento por responder a un ideal narcisista de belleza con lista de atributos interminable, nos convertimos en adictos a la imagen. Lo importante no es cómo nos sentimos sino cómo nos mostramos ante los demás, necesitamos aparentar ser líderes, eternamente jóvenes, guapos, atléticos, limpios, elegantes, inteligentes, cultos, divertidos, valientes, experimentados y educados. De ese modo hemos sublimado la imagen de un modelo de persona que se pueden adquirir en el mercado, sustituyendo la autoestima de los logros por la autoimagen de la apariencia. Nos hemos convencido de que no hay problema de belleza que no arregle el maquillaje, un buen traje y la cirugía estética, ni de inteligencia que no resuelva una buena credencial educativa, e incluso moral que no se supere con una celebración caritativa: [145]

> *"El éxito de la identidad prefabricada radica en que cada uno la diseña de acuerdo con lo que previsiblemente triunfa –los valores en alza–. La moda, pues, no es sino un diseño utilitarista de la propia personalidad, sin profundidad, una especie de ingenuidad publicitaria en la cual cada uno se convierte en empresario de su propia apariencia."* [146]

La creencia de que la actividad es sinónimo de productividad, con independencia de la lógica y el valor real de las acciones, nos ha vuelto adictos al tiempo. Tendemos a realizar una lectura del tiempo en términos de conversión económica

---

[144] Lo natural es comer para vivir y no vivir para comer; cuando se altera este orden de prioridades, como sucede en la actualidad en todos los ámbitos de la existencia humana, lo que se termina generando es una adicción enfermiza. Siguiendo con el ejemplo, el exceso de alimentación genera una epidemia de obesidad que, por otro lado, choca con el ideal de cuerpo, de tal forma que la satisfacción por la comida genera una insatisfacción por el cuerpo y más consumo en este caso de tratamientos médicos en un intento absurdo por compatibilizar ambos sobreconsumos. Dittmar, Helga. (2008). *Consumer Culture: Identity, and Well- Being.* Psychology Press. East Sussex. Kasser, Tim. Kanner, Allen. (2004). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. American Psychiatric Association Washington.

[145] El adicto consciente de los problemas de su dependencia intenta ocultar su autoengaño con una máscara de normalidad. Twenge, Jean M. & Campbell, W. Keith (2009) *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Simon & Schuster. London.

[146] Vázquez Roca, Adolfo (2005) *La moda en la postmodernidad. Deconstruccion del fenómeno Fashion* en Nomadas. Enero – Junio nº 11. Universidad Complutense de Madrid. http://www.modalogia.it/modapos.pdf

y como si de una máquina se tratara; nos regimos por la fórmula: más actividad = más producción = mayor beneficio. Sin embargo, a medida que aceleramos nuestro ritmo de vida, reducimos nuestra capacidad de decisión a medio y largo plazo, aumentando el número de errores. Con el fin de corregirlos tendemos a acelerar aún más nuestra actividad, agravando el problema hasta ahogarnos en él, demostrando que las satisfacción instantánea de los deseos, mediante el consumo, no deja de ser más que una cura paliativa para ocultar los síntomas de una grave enfermedad socioafectiva. Bauman describió con acierto el proceso patológico de aceleración vital que trasforma al ser humano en un objeto de consumo:

> *"La satisfacción del consumidor debería ser instantánea en un doble sentido: los bienes consumidos deberían satisfacer en forma inmediata, sin imponer demoras, aprendizajes o prolongadas preparaciones; pero esa satisfacción debería terminar en el preciso momento en que concluyera el tiempo necesario para el consumo, tiempo que debería reducirse a su vez a su mínima expresión. La mejor manera de lograr esta reducción es cuando los consumidores no pueden mantener su atención en un objeto, ni focalizar sus deseos por demasiado tiempo; cuando son impacientes, impetuosos e inquietos y, sobre todo, fáciles de entusiasmar e igualmente inclinados a perder su interés en las cosas."* [147]

Comprar, acumular, renovarse o morir es el lema que convierte al hombre moderno en un adicto a los objetos. Vivimos obsesionados con la búsqueda de la libertad en los estantes del supermercado, sin darnos cuenta que la independencia envasada como propiedad privada nos conduce sin remedio a la insatisfacción perpetua. Deseando lo mejor sólo para nosotros, transformamos nuestra vida en una competición por poseer la casa más bonita, el coche más rápido o el ataúd más cómodo. La propiedad material en nuestros días ha superado su papel de aval social, para convertirse en una prueba de tasación del genoma humano. Somos lo

[147] Bauman, Zygmunt. (2007) *Vida de consumo*, p. 46 Fondo de la Cultura Económica Buenos Aires. En la actualidad el disfrute contemporalizado, la meditación, la contemplación y hasta la reflexión serena se consideran una pérdida de tiempo, un signo de incapacidad y desinterés, sin tener en cuenta que estas cualidades son indispensables para el análisis y la toma de decisiones a medio y largo plazo, ya que permiten actuar bajo el principio de precaución considerando las consecuencias de nuestros actos. Honoré, Carl. (2005) *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto de la velocidad*. RBA. Barcelona.

que tenemos en un mercado material donde la inflación continua nos esclaviza en el consumo insaciable:

> *"El atractivo de los productos de consumo - esos objetos de deseo consumista reales o futuros capaces de desencadenar la acción de consumir – suele evaluarse según su capacidad de aumentar el valor de mercado de quien lo consume."*[148]

Como seres sociales siempre hemos sido adictos a las relaciones pero la nueva dependencia emocional no se basa en los vínculos afectivos sino en la ausencia de los mismos. Hemos pasado de depender de las personas a depender del mercado de las personas, convirtiendo las relaciones humanas en transacciones económicas, donde una buena inversión pasa por priorizar los beneficios en términos de satisfacción individual de los deseos. Lo peor de todo es que incluso si logramos nuestro objetivo, no podemos disfrutar angustiados por la duda del coste de oportunidad ¿acaso es ésa la mejor pareja, la mejor casa o los mejores hijos que puedo tener? ¿Podría ser más feliz cambiando o haciendo algo más? La libertad de elección entre miles de posibilidades nos lleva a replantearnos continuamente las relaciones, inhabilitándonos para la solidaridad afectiva. Tenemos miedo a perder lo que tenemos, por si acaso fuera lo mejor, y al mismo tiempo, buscamos continuamente un sustituto, embargados por el sentimiento de insatisfacción por lo obtenido, la angustia y la culpa por no cambiar, y el miedo a ser sustituidos:

> *"El recuerdo de la elección, el pecado original, está destinado a arrojar una larga sombra y a oscurecer incluso la más brillante unión llamada afinidad: la elección a diferencia del destino de parentesco es una calle de doble sentido. Uno siempre puede echarse atrás y el conocimiento de esta posibilidad hace aún más desalentadora la tarea de mantener la dirección."*[149]

Sorprendentemente, la cultura de la distinción es inmune a la epidemia de consumo y sobrevive en la postmodernidad bajo nuevas formas. Las universidades

[148] Bauman, Zygmunt. (2007) *Vida de consumo*, p. 84 Fondo de la Cultura Económica Buenos Aires.
[149] Bauman, Zigmunt. (2005) *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. pp. 47 - 48. Fondo de la Cultura Económica. México.

han sustituido a la corona en la adjudicación de títulos nobiliarios y las cadenas de televisión a los espectáculos callejeros en el reconocimiento popular. El capitalismo global que ha hecho del dinero la condición primigenia para la obtención del poder, ha trasformado el conocimiento y la fama en los nuevos elementos de legitimación de clases en la sociedad del siglo XXI. Una persona de origen humilde puede llegar amasar una fortuna y consumir los mismos productos y servicios de la aristocracia, pero para integrarse de pleno derecho en su nuevo status necesita unas credenciales educativas o mediáticas que puedan avalar sus méritos.[150] De estas dos credenciales la más preciada es el conocimiento, ya que se considera que no tiene fecha de caducidad.[151] La popularidad, por el contrario, suele ser efímera y durar lo que dura un acto caritativo o una aparición televisiva. La mayor parte de las personas no sobreviven a su imagen y al igual que ocurre con el político, músico, deportista, actor o presentador pasan al baúl de los recuerdos una vez retirados de su posición social. Sin embargo, un abogado siempre mantendrá cierto status, al margen de la moralidad de sus actos, por la consideración social que le confieren sus conocimientos.

La educación, como campo de producción cultural, no sólo confiere valor al capital humano sino que además genera su propio capital simbólico. Durante la escolarización las personas van interiorizando, de manera inconsciente, las reglas de juego de la cultura académica, aprendiendo a valorar la divisa del conocimiento acreditado. El joven escolarizado habita un universo particular: el de un teatro decorado para la interpretación de unos personajes cuyos roles están ya definidos en el guión.[152] La trama del fracaso escolar es sólo una estrategia estética para enmascarar la realidad del verdadero conflicto: el del drama de no ser. Resulta muy difícil asumir que dedicamos un tercio de nuestras vidas trabajando para una institución educativa en la producción de cosas inútiles, con la esperanza de que esas prácticas, desvinculadas de la realidad social, y exentas de todo riesgo, nos

[150] Las personas que hacen fortuna sin estudios necesitan al menos una generación para conseguir el reconocimiento pleno, y suelen esforzarse en que sus hijos estudien en los mejores centros para que adquieran los hábitos, conocimientos y contactos necesarios para integrarse en la alta sociedad.
[151] A un graduado universitario se le considera una persona inteligente tanto más cuanto de mayor prestigio sea el centro de expedición de la titulación.
[152] El homo academicus sucesor del homo economicus explica el desarrollo evolutivo del capitalismo atendiendo a la epigenética escolar. Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Siglo XXI. Buenos Aires. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laila. Barcelona.

permitirán más adelante realizar cosas útiles. La vida del estudiante es acudir a clase y realizar las actividades previstas, con independencia de quién seas, cómo te encuentres, y para qué o quién trabajes. De esa forma, en la escuela aprendemos con naturalidad que la verdadera razón de nuestra existencia no es ser y convivir sino estar y hacer por el mantenimiento de las instituciones.[153]

En la sociedad del siglo XXI vivimos para el consumo institucional, comenzamos en el centro de salud donde nacemos, continuamos en la escuela y posteriormente en la empresa de trabajo, para finalizar en la funeraria. Independientemente del nombre, peinado o creencias que tengamos existimos para dar soporte a ciertas instituciones, podemos discrepar en nuestros criterios estéticos, e incluso confrontarlos en un espectáculo conveniente para el mercado, siempre y cuando mantengamos nuestra conformidad con la consideración de nuestras necesidades como bienes institucionales. En nuestro caso esto significa aceptar la escolarización como sinónimo de educación y desarrollo humano. Por este motivo, la estética capitalista no se define por ningún estilo o moda en particular, sino por su marco institucional y mercantil. Tanto es así que el absentismo o el fracaso escolar se consideran como errores estéticos de la institución educativa.

Los sistemas educativos nos convierten en grandes consumidores de lo superficial, las actividades significativas deben relegarse al ámbito extraescolar, practicar un deporte, dibujar, escribir, tocar la guitarra, viajar, convivir, cocinar, limpiar, solucionar un problema personal o intercambiar opiniones, quedan fuera o se consideran irrelevantes en el mercado de la institución escolar. Para éste, lo verdaderamente importante es asegurar el consumo de bienes y servicios académicos, por lo que, siguiendo la máxima de que cualquier necesidad educativa no satisfecha se convierte en una oportunidad comercial, intentan asegurar la insatisfacción eliminando el sentido de la acción educativa. Esto explica en buena

[153] La estética se ha convertido en el arte de asignar un valor interno del ser de acuerdo a los atributos de su imagen externa; por ello, en el capitalismo un ser desnudo institucionalmente carece de valor de mercado y, por tanto, de existencia reconocida. Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barral Editores. Barcelona

parte por qué en el terreno pedagógico la gramática didáctica ha sustituido a la semántica educativa, y la letanía del más al interrogante de para qué.[154]

La estética del consumismo educativo apuesta por un cambio continúo de imagen, ampliando y renovando las instalaciones, los medios, el currículo, los servicios o el profesorado, sin cuestionarse que estas acciones puedan ir en detrimento de otras necesidades estudiantiles. Cada hora más sentado es una hora menos de actividad física, cada materia curricular nueva se descuenta del tiempo dedicado a las anteriores, cada remplazo de profesorado supone reiniciar la relación educativa. La novedad y el cambio han reconvertido la institución escolar en un hipermercado que cautiva a los alumnos con la moda y el culto a un consumo intensivo envasado y efímero de conocimiento y relaciones personales. La vida en las aulas del siglo XXI se ha tornado en un anuncio en tres dimensiones donde se confunde fantasía con realidad, en atención a un único eslogan: *pienso en el consumo luego existo.*

LA PERSPECTIVA DIALOGICA

Los seres humanos nacemos con una predisposición genética para identificarnos y relacionarnos con otros miembros de la especie. Esta característica prosocial se manifiesta gracias a las neuronas espejo, unas células ubicadas en nuestro cerebro que nos permiten reconocer a los demás como seres intencionales y mentales, percibir sus estados de ánimo y responder compasivamente a sus necesidades, generando relaciónes empáticas.[155] A lo largo de la historia, este singular proceso de identificación ha favorecido la aparición de patrones conductuales de cooperación altruista y herramientas culturales como el lenguaje, que permitirían incrementar nuestra capacidad de aprendizaje e incluso modificar ontogénicamente la propia sociogénesis del ser humano.

[154] El debate educativo se establece siempre en base a la adquisición y acreditación de habilidades o competencias omitiendo o evitando las referencias al bienestar. El motivo de ello es que el aprendizaje en última instancia adquiere su sentido en éste y plantearlo podría poner en cuestión el diseño irracional del sistema educativo.

[155] Rizzolatti, Giacomo y Sinagaglia, Corrado. (2006) *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós. Barcelona. Iacoboni, Marco. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolitica, autismo, imitación y de cómo entendemos a los otros*. Madrid. Katz Editores.

Estos vínculos afectivos, si bien están presentes en otras muchas especies animales, en el ser humano presentan la particularidad de estar mediados por el lenguaje y la cultura, dando lugar a una forma de respuesta empática singular: el altruismo. En la mayoría de las ocasiones los comportamientos prosociales, de ayudar en las tareas, facilitar información y compartir los bienes, no responden a una lógica instrumental ni están animados por un interés material individual e inmediato.[156] Por el contrario, estas conductas son consecuencia de la conciencia histórica y sociocultural que nos proporciona la empatía y el lenguaje:[157]

> *En la raíz de las prácticas sociales humanas están los deseos sociales; básicamente, estos deseos implican apego a los miembros de nuestra propia familia, atención a nuestras amistades y la necesidad de pertenencia a un grupo.*[158]

Nuestra condición humana es producto tanto de factores filogenéticos innatos como aprendidos en la ontogénesis sociocultural, debido a que, por un lado, los genes condicionan la experiencia y, por otro, la experiencia a su vez modifica los genes.[159] En cualquier caso, para su desarrollo, los individuos de nuestra especie necesitan relacionarse socialmente utilizando el lenguaje, y más concretamente, mediante una forma característica que nos define: el diálogo intencional. Según Trevarthen esta capacidad se genera a una edad temprana, llegando a afirmar que los infantes nacen con una mente dialógica, dotados con un sentido innato y virtual del otro; por tanto, sólo necesitan adquirir las habilidades necesarias para

[156] Tomasello, Michael (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Amorrortu. Madrid.
[157] Preston y De Wall han relacionado el alto nivel de identificación emocional con la empatía y por su parte Tomasello la implicación sociocultural con el lenguaje, poniendo en duda la tradición evolucionista del egoísmo congénito y la supervivencia del más fuerte. Tomasello, Michael (2010) *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores. Madrid. Preston, Stephanie. De Waal, Frans. (2002) *Empathy: Its ultimate and proximate bases*. In Behavior and Brain Sciences, 25, pp. 1-72. http://www.wisebrain.org/papers/EmpathyOrigins.pdf
[158] Churchland, Patricia (2012) *El cerebro moral: Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad.* p. 12. Planeta. Barcelona.
[159] Ridley, Matt (2004) *¿Que nos hace humanos?* Madrid. Editorial Taurus.

manifestar ese conocimiento por medio de la conducta en primera instancia y a través del lenguaje con posterioridad.[160]

En el desarrollo humano no es posible separar a los individuos del medio socioafectivo ni explicar su comportamiento al margen de su entorno natural y cultural.[161] Desde el mismo momento de su nacimiento, los niños necesitan establecer relaciones para conformar su identidad. Este proceso de socialización se lleva a cabo de dos formas: la primera, involuntaria y natural durante la convivencia cotidiana por la exposición a la cultura del grupo; la segunda, a través de un proceso educativo premeditado. Dado que la existencia humana está definida por unas relaciones con propiedades emergentes, consideramos necesario elaborar una teoría educativa utilizando un enfoque sistémico. La dialógica por su apertura y dinamismo, nos ofrece esa posibilidad superando el reduccionismo de la razón monológica y el mecanicismo de la dialéctica.[162]

Ética del mestizaje

Los contextos sociales, si bien muestran diferencias físicas y culturales, presentan algunas características comunes que les definen como son la existencia de normas e instituciones formales. Las normas permiten establecer reglas constitutivas y de ajuste en el grupo; y las instituciones gestionar su complejidad organizativa. Ambas, regulan las relaciones humanas y originan la ética normativa al otorgar a los objetos y las conductas una categoría deóntica, como señala Tomasello:

[160]Trevarthen, Colwyn (2011) *La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El aprendizaje de la cultura depende del interés en el trabajo práctico cooperativo y del cariño por el gozoso arte de la buena compañía*. Revista Clínica e Investigación Relacional, Volumen 5, nº 1 Febrero. pp. 17-33. http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V5N1_2011/02_CTrevarthen_Psicobiologia-Intersubjetiva_CeIR_V5N1.pdf

[161] Robin Dunbar (2007) *La odisea de la humanidad. Una nueva historia de la evolución del hombre.* Editorial Crítica. Madrid. Ya en 1807 Itard el médico francés que estudio el caso del niño salvaje Víctor de Aveyron creía que el contacto y afecto eran las claves del desarrollo humano, una idea corroborada recientemente por varias investigaciones sobre la privación afectiva, donde se demuestra que el desarrollo saludable de los niños, incluso siendo un neonato dependen de los cuidados y atenciones que recibe de la madre y su entorno social o lo que es lo mismo de sus relaciones interpersonales y estilo de vida. Itard, Jean (1982) *Víctor de l'Aveyron.* Alianza Editorial. Madrid. Bowlby, John (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Morata. Madrid.

[162] Bingham, Charles. Sidorkin, Alexander (2004) *No education without relation*. Peter Lang. New York.

> *Los seres humanos llegaron a participar de actividades colaborativas que tenían una meta común y roles generalizados diferenciables, actividades en las cuales los participantes sabían que dependían unos de otros para lograr su meta. Tales actividades son el germen de los juicios normativos acerca de los derechos y obligaciones neutrales con respecto al agente, y también son el germen de los diversos tipos de división del trabajo y de asignación de status que vemos en las instituciones sociales. De ellas también surgen los actos altruistas y las formas exclusivamente humanas de comunicación cooperativa. Por consiguiente, el hecho de que los seres humanos se hayan puesto a pensar juntos para llevar a cabo actividades cooperativas es el origen de la cultura humana.*[163]

Al margen de la ética normativa, las personas se guían por juicios morales intuitivos. Estos son herencia de unos esquemas de valores universales desarrollados por nuestra especie para facilitar la supervivencia y el progreso a través de la cooperación social.[164] La moral intuitiva surge de ese modo como una respuesta natural a las necesidades básicas de:

- Cuidado. Necesitamos afecto para obtener placer.
- Solidaridad: Requerimos un compromiso recíproco de ayuda para sentirnos seguros.
- Pertenencia. Tenemos que convivir para adquirir una identidad social.
- Respeto: Debemos valorar a las personas para apreciarnos.
- Trascendencia: Precisamos una finalidad altruista para superarnos.

En el terreno de la ética tendemos a confundir estas facultades morales consustanciales al desarrollo de juicios intuitivos y normas de organización cooperativa, con las virtudes y convenciones socioculturales sobre lo que un grupo concreto considera moralmente correcto. Pero una cosa es poseer la capacidad

[163] Tomasello, Michael (2010) *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores. Madrid. En ocasiones se tiende a desconfiar y rechazar la ética normativa por las experiencias negativas de su uso como medio de control y opresión social, sin considerar que ésta es en su origen el producto natural de la convivencia en grupo.

[164] Hauser, Marc. (2008) *La mente moral*. *Como la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal.* Paidós Ibérica. Madrid.

para el desarrollo ético y otra muy distinta el uso interesado de la misma.[165] Jonathan Haidt ha llamado la atención sobre este aspecto despertando los ánimos políticos al poner en cuestión los presupuestos morales sobre los que se asientan las diferentes ideologías sociales. En sus trabajos critica abiertamente a los liberales por limitar el alcance de la moralidad a la seguridad y justicia personal, también a los conservadores por confundir el respeto con el autoritarismo, el compromiso con la fidelidad y la honestidad con la pureza. Y, por último, a los progresistas por su tendencia a desestimar las necesidades individuales de pertenencia, respeto y trascendencia, al asociarlas con el segregacionismo, autoritarismo y fundamentalismo confesional.[166]

La tradición ética occidental se fundamenta en una interpretación moral dualista y prescriptiva del bien y el mal, en la que éstos se contemplan como realidades tangibles. Todos los discursos éticos desde Platón a Kant siempre han tenido la finalidad de legitimar el ideal de un determinado orden social que en poco o nada tenía reflejo en la realidad cotidiana y el sentir general de la población. La evidencia de estas contradicciones terminó, con el paso del tiempo por desacreditar esta concepción. Tampoco han servido los intentos de Apel y Habermas por rescatar la moral prescriptiva apelando a la racionalidad comunicativa, ya que todo discurso es siempre reivindicativo y por naturaleza excluyente. No es posible la comunicación y menos aún alcanzar un consenso mediante ésta, cuando permanecemos sordos a las palabras y, sobre todo, los sentimientos del otro. El reconocimiento del derecho a expresarse no implica la obligación de escuchar; de ahí que la moral discursiva entendida como consenso en la alternancia de voces y derechos no aporte ninguna solución al problema de la convivencia multicultural.[167] Menos aún se pueden encontrar respuestas en la

[165] Un ejemplo de esta confusión podemos encontrarlo en las objeciones que plantea Steven Pinker a la existencia de juicios intuitivos, basando sus argumentos en criterios morales de carácter cultural. Gazzaniga, Michael. (2005) *El cerebro ético.* Paidós. Madrid.

[166] Haidt, Jonathan (2012) *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books. New York.

[167] Apel Habermas y Kolberg incurren en el mismo error al abordar los dilemas éticos y morales desde la lógica racional y la autonomía personal sin considerar las evidencias sobre los fundamentos afectivos y altruistas de la moral humana. Apel, Karl-Otto (1995) *Teoría de la verdad y ética del discurso.* Paidós Ibérica. Barcelona. Habermas, Jürgen (2008) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Trotta. Madrid. Kohlberg, Lawrence (1992) *Psicología del desarrollo moral.* Desclée De Brouwer. Bilbao.

moral cognitivista de Kohlberg que fundamenta sus argumentos en el determinismo de una lógica insensible, como acertadamente apunta De Waal:

> *La tendencia occidental a ver las emociones como signo de debilidad y los vínculos sociales como algo caótico ha hecho que los teóricos recurran a la cognición como la guía predilecta del comportamiento humano. Celebramos la racionalidad. Y lo hacemos pese a que las investigaciones psicológicas sugieren la primacía del afecto: es decir, que el comportamiento humano deriva ante todo de juicios emocionales rápidos y automatizados, y sólo secundariamente de procesos conscientes más lentos.*[168]

Carol Gilligan ha criticado también, desde un posicionamiento feminista, la tradición instrumental de la teoría ética, por anteponer un sistema de valores basado en la justicia formal y los derechos individuales frente a la responsabilidad social y el respeto mutuo. En sus argumentos destaca el sesgo machista de la moral convencional que omite o devalúa intencionalmente otras virtudes asociadas a los roles femeninos, como es el caso del cuidado y la atención a las personas. Gilligan señala el hecho de que los hombres cuando se definen a sí mismos lo hacen en términos de estatus social, valorando sus logros académicos y profesionales, al contrario que las mujeres que lo hacen en función de sus relaciones y responsabilidades sociales.[169]

Las sociedades civilizadas en su contrato social han desarrollaron una ética normativa que divide la esfera pública de la privada, asignando a cada género un ámbito y restringiendo la validez de las normas. Así, lo público se convierte en un dominio del hombre, un terreno legislado donde el sujeto autónomo compite por su supervivencia, mientras la mujer es confinada a lo privado junto con las relaciones de equidad y reciprocidad. Seyla Benhabib considera que, con la separación de lo público de lo privado, también se produjo una separación de las

[168] De Waal, Frans (2007) *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre.* p.30. Paidós Iberica. Madrid.

[169] Gilligan, Carol (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* Fondo de la Cultura Económica. México. Gilligan amplía las dimensiones de la moral introduciendo la perspectiva de género, pero mantiene la visión determinista de Kohlberg sobre las pautas evolutivas universales y con ello contribuye a reforzar una visión de la moral distintiva.

personas y una división de su personalidad entre un yo público y un yo privado. El yo público es alguien indeterminado y desconocido guiado por normas de interacción institucionales, cuyas categorías morales son el derecho y la obligación que nacen del respeto, deber, merecimiento y dignidad. Por el contrario, el yo privado hace referencia a alguien concreto y conocido que se lleva por normas de interacción basadas en la responsabilidad, el afecto y la solidaridad que surgen del amor, el cuidado y la simpatía.[170]

Toda la filosofía ética ha estado siempre contaminada por este dualismo de ahí que las odas a la alteridad de muchos pensadores contemporáneos como Rawls, Kohlberg, Habermas, Apel e incluso Gilligan no puedan descender del ámbito metafísico:

> *"De acuerdo a Kohlberg y Rawls, la reciprocidad moral involucra la capacidad de tomar el punto de vista del otro, ponerse uno imaginativamente en el lugar del otro, pero bajo condiciones de "velo de ignorancia", el otro, como diferente del yo, desaparece."* [171]

Los argumentos de la ética contemporánea en defensa de la alteridad se deshacen en su consideración de un otro generalizado, al que convierten en un ser extraño aislado y que razona monológicamente. La ética discursiva se ha ganado el beneplácito académico, muchos apoyos institucionales y el reconocimiento legal, de todos aquellos que habitan en la verdad al maquillar la razón monológica. Pasando por alto el hecho de que el hombre en posesión de la verdad, por muy razonable que sea, no dialoga, sólo expone su discurso y acepta la respuesta al mismo por convención, la victoria de la dialéctica democrática no supone un avance en la comprensión humana sino en las formas de asimilación y autoexclusión voluntarias. No puede existir el diálogo ni conciencia moral sin la

[170] Benhabib, Seyla (2006) *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo.* Gedisa. Barcelona.
[171] Benhabib. S. Op.Cit., p. 161. Un error común en la filosofía de la ética, es intentar establecer una teoría universal partiendo del reconocimiento de la diferencia en base a estereotipos culturales y biológicos que no son representativos de ningún ser humano. Turiel, Elliot (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención.* Debate. Madrid.

consideración ajena, ambos son productos intersubjetivos de una relación emocional:

> *"Para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo y para verlo tengo que amarlo."* [172]

La ética del cuidado, propuesta por Gilligan y desarrollada en el ámbito educativo por Nel Noddings, intenta superar los límites de la racionalidad, apostando por el afecto y la responsabilidad como principios promotores de la moralidad. Esta idea interesante por cuanto representa para la humanización de la ética, se apoya sin embargo en unos argumentos inconsistentes al realizar una interpretación ética prescriptiva de un deber ser, en este caso compasivo y solidario.[173] Otro aspecto que desacredita como alternativa a la teoría del cuidado es que circunscribe la responsabilidad moral a lo próximo en un mundo globalizado.[174] No se puede pretender preservar una moral familiar en una sociedad cosmopolita e interdependiente, pues el sentido de cercanía, empatía y compromiso supera sus barreras espacio-temporales y culturales.

Lo queramos o no estamos vinculados con personas, hechos y sucesos alejados de nuestro entorno habitual. El puesto de trabajo, los alimentos que consumimos en nuestro hogar y buena parte de las relaciones personales que establecemos se generan o establecen en la distancia, lo que nos hace depender de decisiones y acontecimientos ajenos a nuestra experiencia cotidiana.[175]

---

[172] López, Miguel. Maturana, Humberto, Pérez, Ángel. Santos. Miguel Ángel (2003) *Conversando con Maturana de educación.* p. 131. Aljibe. Málaga.

[173] En sus trabajos Gilligan y Noddings asumen que la experiencia del cuidado es lo que permite al ser humano tomar conciencia y aceptar su responsabilidad social. De esta forma lo que en última instancia hacen Gilligan y Noddings es considerar la moral como un producto cultural. Noddings (2010) *Educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu. Madrid. Gilligan, Carol (1985) *La moral y la teoría Psicología del desarrollo femenino.* Fondo de la Cultura Económica. México.

[174] Tronto, Joan. (1987) *Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado.* en Jornal of Women in Culture and Society, vol. 12, University of Chicago. http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/(13)%20Texto%20Joan%20Tronto.pdf. Noddings, Nel (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Amorrortu. Buenos Aires.

[175] UNESCO (1997) *Nuestra diversidad creativa.* Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo / Ediciones SM. Madrid. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf

Lyotard fue el primero en advertir el problema de la universalidad de las prescripciones morales inherentes a los metarelatos modernistas y en general a todos los discursos éticos de la filosofía occidental y es que, si bien es cierto que lo seres humanos no podemos vivir sin normas que regulen nuestras relaciones, no es menos cierto que estas normas carecen de un valor universal. Al disentir de las razones universales, Lyotard nos indica el camino para un cambio de paradigma previniendo a la humanidad contra los discursos totalitarios, incluido el económico. Si nadie posee la verdad absoluta, nadie puede apelar a ésta para justificarse moralmente, y menos aún para imponer un criterio ético. Cualquier argumento impuesto carece de razón, en la medida en que la razón de la fuerza, como fuerza que carece de razón, desde su poder no puede crear el deber. Bauman defiende esta idea al afirmar que la moral es un componente inherente al ser humano. [176] De ahí que no tenga sentido someter a juicio la integridad de nuestros actos conforme a los principios derivados de un modelo ético. Si la moral emana de una relación entre individuos heterogéneos en situaciones dispares, no existe la posibilidad de que se den las condiciones naturales para una ética universal.[177]

El desenvolvimiento de la moral humana, como ética colectiva no puede abordarse desde la prescripción o descripción exógena, debido a que sistemas de valores que caracterizan a nuestra especie evolucionan a partir de interrelaciones personales y mediante un mestizaje socioafectivo y cultural que los transforma continuamente. En otras palabras, la ética que puede ser nombrada no es la verdadera, por lo que más que una ética del mestizaje lo adecuado sería hablar de una moral del mestizaje. [178] No existen las razas, las naciones, las culturas ni las razones puras,

[176] Bauman, Zigmunt (2006) *Ética postmoderna*. Siglo XXI. Madrid.

[177] Lyotard, Jean Francois (1987) *La condición postmoderna*. Cátedra. Madrid. Las críticas neoilustradas al relativismo de la ética postmoderna vertidas, entre otros, por Kolakowski carecen del menor fundamento toda vez que para demostrar su razón se basan en un presupuesto inexistente aplicando la lógica del ceteris paribus (si todas las demás cosas relevantes permanecen iguales) sin tener en consideración que las creencias y comportamientos de las personas ni son estables ni suelen corresponderse: podemos llegar a amar y matar a la misma persona, podemos ayudar a unos y maltratar a otros, y podemos creer en algo y actuar de forma incoherente incluso contraria a nuestra creencia. Kolakowski, Leszck (1990) *La modernidad siempre a prueba.* Editorial Vuelta, México. La ética genera sus propias contradicciones al afirmar su legitimidad sobre los principios de la ambivalencia dicotómica entre opuestos, la naturaleza racional de la asimilación normativa, y la integridad permanencia y universalidad del criterio moral.

[178] Adaptación de la máxima taoísta: El Tao que puede ser expresado con palabras no es el Tao verdadero Tao. Lao Tse. (1998) *Tao Te Ching* . Integral . Barcelona. Coincidimos con Bauman en que la ética como ciencia o filosofía no es más que una construcción irreal; por este motivo,

sólo la intención humana de explicar su identidad, entender el comportamiento y satisfacer los deseos. Por tanto, aceptar el mestizaje no sólo supone reconocer las raíces de nuestra naturaleza sino adoptar la única posición moral constructiva posible.[179]

El mestizaje no es nihilista ni amoral; muy al contrario, es la opción más realista y humana para facilitar la convivencia. Debemos dejar de considerar la moral como una característica de una cultura particular, desechando tanto la idea maniquea del bien y del mal como propiedades corpóreas, personificadas en un determinado individuo o grupo, como las valoraciones personales en función del seguimiento o distanciamiento de una ética normativa, confesional o política. La moral está determinada por la presencia o ausencia de una relación interpersonal, no hay moral sin el otro. Como expresa Sidorkin, el mal es la ausencia de relación, una incapacidad o falta de voluntad para conectar con las personas, esa mirada extraña, prejuiciosa e indiferente, que convierte al otro en un objeto que se puede utilizar y desechar.[180] La aceptación del mestizaje representa el primer paso en el reconocimiento de la humanidad como una especie familiar. Durante milenios yo y tú hemos crecido juntos, habitado diferentes lugares y hablado el mismo lenguaje. Las circunstancias que llevaron a nuestra separación no deben transformarse en un obstáculo para el reencuentro.

Desde un punto de vista pedagógico, la ética del mestizaje supone para los educadores abandonar la complacencia de la imparcialidad para adquirir un compromiso moral con los alumnos. La ausencia de implicación moral en las relaciones educativas puede ser tan perniciosa como las presencia de relaciones de dominio. Emprender un diálogo en base a lo que cada uno considera justo, bueno y adecuado no obstaculiza la labor educativa, al contrario nos capacita para la escucha y la compresión porque, desde un punto de vista relacional, la acción

---

conviene aclarar que nuestra apuesta por una ética del mestizaje atiende más a la necesidad de comenzar el análisis teórico de la ética desde su propio contexto explicativo.

[179] Cavalli-Sforza, Luigi Luca y Cavalli-Sforza, Francesco (2001). *¿Quiénes somos?: historia de la diversidad humana*. Editorial Crítica. Barcelona. Resulta cuanto menos desconcertante la escasez de ensayos y estudios sobre las aportaciones del mestizaje al desarrollo humano en contraposición a la sobreabundancia de material acerca del papel del reconocimiento de la diferenciación racial, sexual, confesional, intelectual, económica e idiomática entre seres humanos.

[180] Sidorkin, Alexander M. (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Barcelona. Octaedro

educativa no debería perseguir la movilización del alumnado sino aumentar el carácter dialógico de sus acciones:

> *"No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las cuales pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras."* [181]

La ética del mestizaje no pretende coartar la libertad individual o relegar la justicia social, al contrario, busca potenciar su complementariedad como pilar del reconocimiento personal y social. De hecho, muchos de los dilemas éticos, hasta ahora irresolubles por la vía de la mera razón y la aproximación mecánica de las culturas, encuentran una respuesta adecuada en la moral dialógica y polifónica de una ética del mestizaje que reúne la diversidad:[182]

> *"Los profesores no deben de estar en estado de admiración permanente ante la diferencia; en lugar de eso, deben desarrollar una actitud respetuosa pero inquisitiva hacia ella. Tampoco deberían tener miedo a ser malentendidos o mal interpretados. Más bien, la educación sólo es posible como diálogo intenso, en que las diferentes voces interactúan, cambian y nunca se funden entre sí. El profesor debe tener conciencia de que su tarea no es reducir la diversidad ni quedarse parado mirando cómo crece. Su función es la de convertir la simple diversidad en diversidad de la conexión."*[183]

Economía de la convivencia

El dinero da la felicidad es la máxima popular que guía las aspiraciones de las personas en el capitalismo global. No obstante, lo que la mayor parte de la

[181] Freire, Paulo. (1993) *Política y educación*. pp. 42-43 Siglo XXI. Madrid.
[182] Lo distinto y diferente es consustancial a la naturaleza, la vida se genera y evoluciona gracias a una diversidad de elementos singulares y dinámicos que fluyen e interactúan simbióticamente. Margulis, Lynn. (2002) *Planeta Simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución.* Debate. Madrid
[183] Sidorkin, Alexander. (2007) *Las relaciones educativas.* p. 204. Barcelona. Octaedro.

población desconoce es que esta proposición no es cierta o, al menos, no lo es a partir del nivel económico en que aseguramos la satisfacción de las necesidades básicas, y tomamos conciencia de que un aumento de los ingresos no representa un aumento de su utilidad. La demostración económica de este hecho se la conoce como la paradoja de Easterlin o de la felicidad, según la cual la felicidad desciende a partir de un determinado nivel de ingresos. [184]

Hasta el momento se han encontrado tres posibles explicaciones a esta paradoja. La primera considera que, una vez cubiertas las necesidades básicas, más que el dinero tendemos a buscar el reconocimiento social por lo que una vez alcanzado el status de las personas más acomodadas de nuestro entorno, valoramos más lo que tenemos y nos sentimos satisfechos. Por eso, cuanto menores son las diferencias de clase y status social más fácil es alcanzar la felicidad.[185] La segunda explicación argumenta que las personas necesitamos tanto los bienes que nos aportan comodidad como los que estimulan nuestra creatividad. Dado que el tiempo empleado en el consumo se resta del dedicado a las relaciones sociales y el desarrollo personal, el sobreconsumo de bienes y servicios de las sociedades acomodadas desequilibra esta relación, mermando la iniciativa y creatividad personal y nos vuelve personas pasivas, dependientes e insatisfechas.[186] Una última explicación parte de la idea de que las personas invertimos tantos recursos en nuestra seguridad con en la búsqueda del placer. Los primeros de carácter defensivo se destinan a prevenir o proteger los bienes; los segundos a disfrutar de los mismos, por lo que a partir de cierto nivel, el incremento de la riqueza rompe el equilibrio y no vemos obligados, cada vez más, a detraer recursos del disfrute para la seguridad reduciendo nuestra sensación de bienestar.

Solemos considerar la competitividad económica como el motor del desarrollo humano y al egoísmo el atributo natural necesario para lograrlo. [187] Se nos ha

[184] Easterlin, Richards (2010) *Happiness, Growth, and the Life Cycle.* Oxford University Press Oxford. El capitalismo global está convirtiendo el dinero en un elemento indispensable para la supervivencia. especialmente entre aquellos que no disponen de otra alternativa con la que cubrir las necesidades básicas de alimentación, alojamiento, movilidad, salubridad, etcétera.
[185] Hirsch, Fred (1984) *Los limites sociales al crecimiento.* Fondo de la Cultura Económica. México.
[186] Scitovsky, Tibor (1986) *Frustraciones de la riqueza.* Fondo de Cultura Económica. México.
[187] Dawkins, Richard (2000) *El gen egoísta*: *las bases biológicas de nuestra conducta.* Salvat Editores. Barcelona. Rand, Ayn. (2006) *La virtud del egoísmo.* Grito Sagrado. Argentina.

hecho creer que la finalidad de las relaciones humanas y la organización social responden a un interés meramente económico. Si ello fuera cierto bastaría, por ejemplo, con incentivar externamente los resultados académicos o la productividad laboral para mejorarlos. Pero la lógica de que a mayor gratificación externa, más implicación y mejores resultados es un dogma económico sin fundamento científico. El dinero o la fama sólo se convierten en agentes motivacionales en la medida en que permiten satisfacer determinadas necesidades. No son la finalidad en sí mismas sino un medio de alcanzar satisfacción. De hecho, algunas investigaciones acerca de la motivación humana han concluido que en las actividades intrínsecamente gratificantes, las recompensas externas socaban la motivación interna, provocando una pérdida de interés por su realización.[188] En este sentido, Edward Decci, comprobó que la presión competitiva derivada del culto al triunfo afectaba negativamente al rendimiento a medio y largo plazo de la mayoría de personas, al interpretar, como un fracaso personal, la falta de reconocimiento externo de su actividad. También demostró que, por el contrario, cuando los participantes en una actividad no sienten esa presión comparativa y se centran en intentar realizarla lo mejor posible, sus resultados mejoran conjuntamente con su motivación intrínseca.[189]

Aun conscientes de que el dinero no garantiza la felicidad y la competencia mediante incentivos materiales, tampoco favorece el bienestar social; siempre se podrían defender el libre mercado y el comportamiento egoísta con el argumento de sus logros económicos: cuanto más riqueza, mejores medios, infraestructuras y servicios; y una justicia social más equitativa: lo mejor para el mejor y el que más se esfuerza.[190] Claro está que para ello sería necesario probar que para el desarrollo social la iniciativa individual es más beneficiosa que la comunitaria y que este sistema productivo es capaz de asumir y valorar el capital humano. Hasta la fecha las investigaciones al respecto no han podido confirmar esos supuestos y de hecho tienden a contradecirlos. Con respecto a la primera cuestión, sobre la

[188] Lepper, Mark. Green, David (1978) *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.
[189] Deci, Edward. Vansteenkiste, Maarten. (2003). *Competitively contingent rewards and intrinsic motivation. Can losers remain motivated?* Motivation and Emotion, 27(1), 273- 279. Plenum Publishing Corporation. New York
[190] Baumol, Willians. Backman, Sue (1991) *Perfect markets and easy virtue. Business ethics and the invisible hand.* Blackwell. Massachussets.

riqueza y el bienestar, los estudios concluyen que las iniciativas particulares en un mercado incierto, al contrario de lo que postula los defensores del neoliberalismo económico, no pueden ser beneficiosas para la sociedad, ya que ante la posibilidad de fracaso y en la búsqueda del interés personal tendemos a desconsiderar las condiciones y necesidades de los demás personas.[191] En cuanto al segundo supuesto sobre la capacidad del mercado para promover la justicia social, es evidente la incapacidad del sistema para absorber el potencial individual y menos aún para promoverlo y gratificarlo en función de sus aportaciones.[192]

El egoísmo y la libre competencia no dan como resultado una mejora de la calidad de vida, sino un desarrollo parasitario que desequilibra los ecosistemas sociales y ambientales.[193] Cualquier actividad económica una vez superada la demanda real de la población sólo puede asegurar sus beneficios forzando el consumo mediante el control del mercado o a través de la especulación financiera. Dado que desde un punto de vista social el capital sólo obtiene valor en razón de su tasa de retorno como generador de bienes y servicios de uso, no tiene sentido el mantenimiento de este sistema especulativo.[194] Como señala Stefano Zamagni, en sus acertadas críticas a la economía neoliberal, la clave de la prosperidad no reside en el libre mercado, la propiedad privada, la racionalidad o competencia individual sino en los bienes relacionales que mejoran la condición humana. Estos bienes vinculados a nuestra naturaleza empática se manifiestan en interacciones recíprocas de ayuda (generosidad), información (entrega), y afecto (amistad), aportando un valor añadido que no suele contemplarse en las teorías económicas a pesar de que estas

[191] Los economistas neoliberales intenta salvar el sistema competitivo capitalista demostrando la existencia de un punto de equilibrio dinámico en el cual es posible optimizar los beneficios de cada persona teniendo en cuenta las elecciones de las demás. Vease Friedman. Milton (2008) *Libertad de elegir.* Gota a Gota Ediciones. Madrid. Pero estas explicaciones más allá de su formulación teórica resultan ser irreales ya que parten de la premisa falsa de que los comportamientos del mercado son racionales, estables y tienden a ajustarse moralmente al derecho. Ostrom, Elinor (2011) *El gobierno de los bienes comunes. Fondo de la cultura económica.* México.

[192] Los datos sobre el incremento progresivo del desempleo, la sobrecualificacion y la corrupción ponen en entredicho esta tesis. Hamilton, Clive (2006) *El fetiche del crecimiento,* Editorial Laetoli. Pamplona. Una revisión crítica a la posibilidad de selección humana y su capacidad de decisión racional se puede consultar Kahneman, Daniel (2012) *Pensar rápido, pensar despacio.* Debate. Barcelona. Ariely, Dan (2008) *Las trampas del deseo.* Editorial Ariel. Barcelona.

[193] Meadows, Donella, Randers, Jorgen, Meadows, Dennis. (2012) *Los límites del crecimiento. Edición 2012.* Taurus. Madrid.

[194] Gorz, André (2008*) Crítica de la razón productivista*. Catarata. Madrid.

relaciones como bienes determinan los comportamientos de las personas y el mercado.[195]

> *"Los bienes relacionales no se producen ni se consumen, por lo tanto nunca los adquiere un solo individuo porque dependen de la interacción con los demás y sólo se disfrutan si son compartidos. Su característica esencial es que requieren reciprocidad y no existen fuera de la situación subjetiva y de las preferencias de las personas involucradas."*[196]

Los argumentos antes expuestos a favor de cambiar el actual enfoque económico, basado en un paradigma individualista de un sujeto-objeto, anónimo y asocial por uno nuevo relacional que reconozca al ser humano, tienen una incidencia directa en el ámbito educativo y sirven para explicar, en parte, la incapacidad del sistema para dar respuesta a las demandas sociales. En un mundo dominado por la economía, se tiende a abordar la educación desde un punto de vista productivo considerando cuanto se gana con ella y cuanto nos cuesta. Esta traducción a términos económicos de una necesidad natural intangible conlleva algunos dilemas. El primero, de carácter ético, al asignar un valor a la persona en función de su capacidad productiva en el mercado.[197] El segundo técnico, al no poder demostrar la relación entre crecimiento y educación en los términos que plantea la teoría del capital humano. De hecho una mayor formación sólo es productiva si se aplica de forma efectiva y el libre mercado es incapaz de hacerlo, más aún, con la actual tendencia a reforzar su actividad especulativa, siendo lo habitual la coexistencia de problemas de sobreeducación y descualificación. Por un lado, apenas hay trabajos especializados para los titulados, siendo éstos cada vez más inestables, simples, rutinarios y peor remunerados; por otro, las tareas asignadas son cada vez más específicas y desconectadas del currículo oficial que desarrollan

---

[195] Zamagni, Stefano (2012) *Por una economía del bien común.* Editorial Ciudad Nueva. Madrid. El hecho de que no exista una lista de bienes relacionales se debe precisamente a su naturaleza inmaterial y a que dependen de la consideración particular de la interacción; por ello, el amor posesivo o la amistad interesada no podrían considerarse como bienes relacionales.

[196] Viale, Riccardo (2008) *Las nuevas economías*, p. 180. Flasco. México. Uhlaner, Carole (1989) *Relational Goods and Participation: Incorporating Sociability into a Theory of Rational Action*. , p. 225 Public Choice 62. pp 253 - 285. 180

[197] Para la teoría del capital humano la educación no formal que las personas adquieren en el seno de la familia, con los amigos o la comunidad carece de valor, de ahí que desconsidere cualidades humanas fundamentales como la inteligencia emocional y social.

las instituciones educativas, incluso en trabajos con un perfil técnico elevado.[198] Un profesor de física, por ejemplo, realiza estudios universitarios para terminar dando clases a alumnos de secundaria, en un nivel de exigencia de conocimientos que ya disponía antes de cursar sus estudios superiores. Este mismo profesor, sin embargo, puede a su vez, tener problemas a la hora de enseñar debido a la falta formación docente, al no contemplarse ésta en el currículo obligatorio de sus estudios universitarios.[199]

Para cambiar el sistema educativo capitalista es indispensable sustituir la razón productiva y por ende el poder político, académico, confesional y empresarial que la sustenta por otra más amplia, de carácter social, que sitúe su punto de partida en la voz y las necesidades de la comunidad. El sistema educativo se ha convertido en un campo de lucha por el poder entre ámbitos institucionales. Desde las instituciones políticas y confesionales se aboga por el control centralizado para promover una determinada ideología, desde la academia se apuesta por favorecer el establecimiento de un modelo colegiado que asegure los intereses corporativistas en las relaciones laborales y, por último, el empresariado intenta convertir el sistema en un mercado dedicado al consumo.[200] Estas cuatro corporaciones conforman el oligopolio que controla el sistema educativo a través de su financiación, la obligatoriedad curricular y la exclusividad credencialista. Ivan illich en su obra la sociedad desescolarizada denunció este proceso de deshumanización de la institución educativa:

---

[198] Borghands, Lex. De Grill Andries (2000) *The overeducated worker? The economics of skill utilitation.* Edward Elgar Publishin. Massachusetts. Hanushek, Eric (2007) *Education Production Functions.* Palgrave Encyclopedia. Stanford University.
http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202008%20PalgraveDict_0.pdf

[199] También en la política, salvo en economía y justicia, resultan anecdóticos los casos en que una persona ocupe un puesto acorde con su formación, no hay pedagogos a cargo de la educación, médicos en sanidad, ingenieros agrónomos en agricultura. Estos ejemplos de descualificación cobran mayor importancia en función del puesto de responsabilidad que ostentan, y del coste social y económico de las decisiones que adoptan.

[200] Los sistemas educativos sometidos a las fuerzas del estado, el mercado y la oligarquía confesional y coorporativa han invertido el orden de prioridades educativas de la atención personal y social a la supervivencia de la institución Apple, Michael. (2002) *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Paidós. Barcelona. Burton, lark, (1991) *El sistema de la educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva imagen. México. Fernandez Enguita, Mariano (2002) *¿Es publica la escuela pública?* Wolters Kluwer. Valencia.

> *"La escuela inicia asimismo el mito de consumo sin fin. Este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda. La escuela nos enseña que la instrucción produce aprendizaje. La existencia de las escuelas produce la demanda de escolaridad. Una vez que hemos aprendido a necesitar la escuela, todas nuestras actividades tienden a tomar forma de unas relaciones de clientes respecto de otras instituciones especializadas. Una vez que se ha desacreditado al hombre o a la mujer autodidactos, toda actividad no profesional se hace sospechosa. En la escuela se nos enseña que el resultado de la asistencia es un aprendizaje valioso; que el valor del aprendizaje aumenta con el monto de la información de entrada; y, finalmente, que este valor puede medirse y documentarse mediante grados y diplomas."*[201]

La economía de la coexistencia reinvierte el orden de prioridades y vuelve a situar al ser humano y la comunidad en el centro de interés desde el que se proyectan las relaciones institucionales. En ella, el principio de equidad en la financiación del sistema educativo, implica la consideración de una responsabilidad compartida de los educandos y las instituciones sobre costes económicos y de oportunidad de la escolarización. Los actores principales participan así de forma activa en la toma de decisiones sobre la organización escolar, el diseño curricular y la acreditación del conocimiento, priorizando sus necesidades e inquietudes. La transformación educativa propuesta por el paradigma relacional no sólo afecta al criterio de participación, sino que entraña un cambio de actitud, la adopción de un compromiso fraternal -recíproco y gratuito- con el otro, donde la acción de dar no termina con el acto sino que construye lazos comunes, desde el afecto, la libertad y el reconocimiento mutuo.

En economía se considera pobre a la persona que no tiene los medios necesarios para vivir en condiciones saludables, y miserable a la que carece de lo indispensable para sobrevivir. Teniendo en cuenta esta clasificación y reconociendo la incidencia de los bienes relacionales en la felicidad, podemos

[201] Illich, Ivan (1974) *La sociedad desescolarizada.* p. 17 Barral Editores. Barcelona.

afirmar que los sistemas educativos favorecen, cada vez más, la miseria existencial. La desconsideración escolar por la empatía, el altruismo y los comportamientos prosociales han deshumanizado el acto educativo, convirtiendo a la educación en una empresa monoproductora dirigida a un solo cliente "*el mercado laboral"*. Se ha sustituido cualquier finalidad social por un objetivo único *"la rentabilidad económica"*. Quizás por ello, las instituciones académicas, empresariales, confesionales y políticas que ostentan el oligopolio educativo no tienen el menor interés en promover un cambio educativo que implique una reducción de sus beneficios particulares.

Tendemos a justificar la educación formal como un bien común y a legitimarla con un discurso sobre su productividad socioeconómica. Pero aun aceptando estos argumentos sobre la escolarización como un proceso de producción empresarial, existe un contrasentido en la educación capitalista. Las instituciones no pueden establecer la obligatoriedad de la escolarización y decidir el currículo sin asumir la responsabilidad sobre la calidad de la vida estudiantil y la posterior inserción laboral. Es injusto e inhumano, incluso bajo los principios del liberalismo, obligar a hacer algo a alguien bajo el pretexto de su bienestar presente o futuro, sin asegurar las condiciones para que ese esfuerzo sea recompensado. Los partidarios de la desescolarización ya en su día desvelaron esta contradicción con argumentos incuestionables, sin embargo, las políticas educativas actuales no sólo no corrigen esta injusticia sino que la aumentan, incrementando y traspasando a los alumnos los costes indirectos de su escolarización: comedor, transporte, actividades extraescolares, libros, material escolar, uniformidad, etcétera, sin tener en cuenta que éstos, al ser tan necesarios como inevitables representan una factor explícito de discriminación social de las personas que no pueden asumirlos.[202]

[202] Para una revisión de las críticas de los partidarios de la desescolarización se pueden consultar a Reimer, Everett (1973) *La escuela ha muerto.* Barral. Barcelona. Goodman, Paul (1976) *La des-educación obligatoria.* Fontanella. Barcelona. Holt, John. (1976) *Libertad y algo más. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* El Ateneo. Buenos Aires. Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barral Editores. Barcelona. y Oury, Fernand. Pain, Jacques (1975) *Crónica de una escuela cuartel.* Fontanella. Barcelona. Por muy acertadas que sean las críticas a la institución escolar, la desescolarización no puede ser una alternativa en tanto no ofrezca respuestas convincentes a algunos interrogantes que plantearía su práctica. Entre ellos el de la posibilidad de incrementar el aislamiento cultural promoviendo valores exclusivos y excluyentes; y el de la discriminación que representa la dependencia del poder adquisitivo y el capital cultural familiar. Nassif, Ricardo. (1975) *Las teorías de la «desescolarización» entre la paradoja y la utopía.* Perspectivas. Volumen 5, nº 3, UNESCO / Santillana. Madrid. pp. 329-340.

El cáncer surge cuando una célula olvida que forma parte de un organismo mayor, cuyo funcionamiento sano resulta esencial para su propia supervivencia. Del mismo modo, las instituciones se convierten en un cáncer para la educación en la medida en que instauran mecanismos de aislamiento, diferenciación y sobreprotección de sus propios intereses. La salud de un sistema educativo estará, por tanto, determinada por la participación de los componentes y la asunción de responsabilidades en un proyecto común. De ahí que la lógica capitalista de la maximización independiente de los beneficios de cada célula social sea completamente irracional incluso desde un punto de vista mecanicista, ya que como todo el mundo sabe, la funcionalidad de un ordenador, un coche o una cámara de fotos depende del equilibrio de sus componentes. Conscientes de esta tendencia degenerativa del sistema capitalista, algunos economistas como David Korten han llegado a la conclusión de que la única alternativa saludable de desarrollo humano pasa por su sustitución:

> *"No veo ninguna perspectiva realista para la coexistencia amigable de la vida y el capitalismo. Representan formas de ser y valores tan antitéticos entre sí como la coexistencia de células cancerosas y células sanas, cualquier aparente acomodación entre ellas es inherentemente inestable y tiene más probabilidades de ser resuelta a favor del cáncer. En un planeta pequeño y plagado de gente, con un sistema finito de apoyo a la vida nuestra elección como especie está básicamente entre la vida después del capitalismo y un serio colapso social y medioambiental a escala global."* [203]

En un mundo lleno de posibilidades, la libertad y la responsabilidad son principios económicos indivisibles, porque la libertad de decidir individualmente conlleva, a su vez, la responsabilidad social de regular dicha elección. Asumir esa responsabilidad en términos educativos implica valorar la educación en función de los costes y beneficios que aporta al bienestar personal y medioambiental.[204]

---

http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000155/015553so.pdf#15556

[203] Korten, David. (2000) *El mundo postempresarial. La vida después del capitalismo.* pp 32 -33. Granica. Barcelona. El mercado capitalista se ha convertido en un narcotraficante que nos vende la droga del consumismo, una forma de satisfacción compulsiva e inmediata que crea adicción y un doloroso síndrome de abstinencia que nos incapacita para experimentar una vida plena.

[204] Layard, Richard. (2005) *La felicidad: lecciones de una nueva ciencia.* Taurus, Madrid

En la economía capitalista se tiende a valorar la rentabilidad económica de la educación en función de sus aportaciones al desarrollo del producto interior bruto, dando por hecho que existe una relación directa entre la educación, el crecimiento monetario de un país y mejora de las condiciones de vida de sus ciudadanos. No obstante, estos supuestos han sido desmentidos poniendo en entredicho no solo la relación entre la educación y el incremento del PIB, sino sobre todo entre este último y la satisfacción y calidad de vida de las personas. El PIB es un agregado monetario que no presta atención a los temas distributivos, por lo que en un país pueden elevar su nivel económico a costa de incrementar las desigualdades sociales y reducir las condiciones de vida de la mayor parte de la población. Por otra parte, el PIB es un dato puntual que desconsidera los factores temporales de sostenibilidad, de esa forma, podemos caer en el error de considerar como positivo una mejora del indicador basada en la explotación o venta de los recursos naturales, a sabiendas de que en realidad esto represente un empeoramiento generalizado de las condiciones de vida a medio y largo plazo.[205]

La economía de la convivencia redefine y revaloriza la educación, restando a las posibles ganancias de la inversión del tiempo educativo en términos de empleo y capital, las pérdidas derivadas del coste de oportunidad en el desarrollo de otros indicadores de satisfacción y calidad de vida. Siguiendo el análisis integral de costes de Wilkinson y Pickett, podemos ampliar la finalidad económica de la acción educativa en tres dimensiones: [206]

1. La promoción de hábitos saludables para incrementar la esperanza de vida, reducir el coste sanitario y mejorar la productividad laboral.
2. El desarrollo de la inteligencia emocional, social y ambiental, para disfrutar la vida reduciendo los costes directos derivados de la conflictividad social y la problemática ambiental, tanto como los indirectos de la seguridad.
3. La mejora de la agencia personal, para poder ejercer la libertad reduciendo los costes de la dependencia de servicios externos.

[205] Stiglitz, Joseph. Sen, Amartya. Fitoussi, Jean-Paul. (2009) *Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y del Progreso Social.* CMEPSP. París. http://www.ambafrance-es.org/france_espagne/IMG/pdf/Commission_Stiglitz_ES.pdf

[206] Wilkinson, Richard, Pickett, Kate (2009) *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva.* Turner. Madrid.

Estética del reconocimiento

El gusto estético con sus razones y emociones, conforma nuestro criterio y disposición hacia las cosas. Regidos por una consideración cultural de lo agradable y desagradable tendemos a categorizar las experiencias en función de las impresiones que nos causan. Para Morris Weitz, la estética de nuestras interpretaciones, creaciones y comunicaciones es tan abierta y compleja que resulta absurdo apelar a cualquier teoría esencialista para valorarla y recomendarla.[207] Incluso el arte y la moda están sujetos, como productos de una actividad sociocultural, a diversas definiciones y reinterpretaciones que relativizan cualquier teoría artística. La razón estética no depende de supuestas propiedades universales de determinados gustos y tendencias, y menos aún del volumen y relevancia social de las personas que reivindican su posesión.[208]

Las personas experimentan la vida a través del reconocimiento. Cada relación que establecen y actividad que realizan es un espejo en el que se reflejan. El quién y cómo somos, son el producto de esa alteridad que cambia nuestra imagen con cada objeto, situación e individuo que se cruza en nuestro camino. Ser humano, por lo tanto, es reconocerse en esta relación, observando los cambios que experimentamos en la apreciación de nuestras virtudes y defectos, atracciones y repulsiones, preferencias e indiferencias. De algún modo, la evolución de nuestra conciencia ética y estética está ligada a una relación, en la que el conocimiento del otro y lo otro disipa las dudas, los temores y recelos, abriendo un mundo de posibilidades vitales desconocidas hasta entonces, encontrando el sentido estético en esta alteridad, pues la belleza sólo se reconoce en los ojos que la observan. [209]

> *La arquitectura está en lo que haces de ella cuando la miras.*
> *¿Pensabas que estaba en la piedra blanca o gris, en las líneas de los arcos o las cornisas?*

[207] Weitz, Morris (1956) *The Role of Theory in Aesthetics*, Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 15, pp. 27–35 http://moodle.artun.ee/pluginfile.php/10713/mod_resource/content/1/Weitz.pdf
[208] Schor, Juliet (2006) *Nacidos para comprar.* Paidós. Barcelona. Lindstrom, Martin (2011) *Así se manipula al consumidor. Como las empresas consiguen lavarnos el cerebro y que compremos sus marcas.* Ediciones gestión 2000. Barcelona.
[209] Un viejo relato indio cuenta la historia de un amante que al descubrir que el mundo entero consideraba a su amada bastante fea, afirmo que *"para ver la belleza de Laila hacen falta los ojos de Majñun"*. Coomaraswany, Ananda (1996) *La danza de Siva*. Ediciones Siruela. Madrid.

La música es lo que despierta en ti cuando los instrumentos te lo recuerdan.
No son los violines y cornetas... ni el registro del barítono.
Está más cerca y más lejos que todo eso."[210]

La identidad implica reconocimiento, el reconocimiento alteridad y la alteridad participación y expresión. Bourriaud, en su estética relacional, propone una alternativa conceptual del arte basada en la interacción, donde el espectador forma parte activa de una obra inconclusa que pervive y se transforma alimentada por la diversidad de los participantes que la experimentan. El arte se convierte así en un punto de encuentro para la expresión personal en un contexto histórico y social concreto, sustituyendo las pretensiones artísticas de crear un mundo futuro para individuos autosuficientes y trascendentes, por las de aprender a habitar en el momento presente.[211] Sin embargo, Bourriaud, como acertadamente señala Ranciere, comete el error de valerse de determinadas propiedades relacionales, como son la interacción y participación, para proponer una alternativa estética vacía de intención, en la que se sustituye el arte por el arte individualista, por el arte por el arte colectivo. Esta reivindicación del arte como promotor de espacios libres para el encuentro sin ningún objetivo existencial, transforma la estética en un producto de consumo banal, sobre todo para aquellos que consideran que el encuentro estético requiere de una relación intencional que se extienda más allá de la impresión inmediata.[212]

Mandoki ha tratado de desvelar algunos de los supuestos estéticos que persisten y condicionan nuestra concepción del mundo. Las personas regimos nuestros gustos y preferencias en relación a determinados fetiches sobre la naturaleza ontológica de la belleza, el arte y el objeto estético. Esta tendencia a objetivar, clasificar y

[210] Whitman, Walt (2004*) Hojas de hierba,* pp 322-323. Colihue clásica. Buenos aires.
[211] Bourriaud, Nicolas (2006) *Estética relacional*, Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
[212] Rancière, Jacques (2010) *El espectador emancipado* Ellago Ediciones. Castellón. Ya existen espacios como el metro donde las personas se agrupan y entrecruzan sus vidas sin que ello repercuta en sus relaciones. Bourriaud ha sido objeto de numerosas críticas, entre las más importantes la de tratar confundir los medios con los fines promoviendo el arte desde la participación y desconsiderando el arte para la participación; apoyar una relación estética basada en un consenso uniformado que cerciora la creatividad; y por último la de diluir el arte evitando cualquier referencia política. Downey, Anthony (2007) *Towards a Politics of (Relational) Aesthetics* Third Text Vol. 21, Issue 3. May. pp 267-275. Bishop, Claire. (2004) *Antagonism and Relational Aesthetics*. October, nº 110. pp 51-79.
http://salonkritik.net/10-11/2010/08/antagonismo_y_estetica_relacio.php

antropomorfizar la realidad es un hábito funcional de la economía del lenguaje, que nos facilita su explicación. No obstante, debemos siempre tener presente que estas consideraciones estéticas son producto de un modo de hablar -y no de ser-. La belleza, el arte y la obra de arte no son cualidades objetivas de la realidad, sino el producto de una relación que las personas entablan con la misma, una visión sociocultural particular desde la que éstas interpretan y valoran el mundo. Si bien el animismo del lenguaje puede tener un sentido funcional en la vida cotidiana, no ocurre lo mismo en el campo de la teoría estética, en especial cuando se apela a un significado para determinar la naturaleza consustancial de un suceso, objeto o sujeto. La estética debe evitar el contagio de una mitología exclusiva que contrapone el arte a la vida cotidiana, reivindicando el distanciamiento del artista y de su actitud ante el mundo, el carácter intelectual y especial de su actividad, la sinonimia del arte y la estética, la transcendencia universal de la obra de arte y la experiencia estética.[213]

Solemos valorar la estética en función de su potencial interpretativo, sin caer en la cuenta que su riqueza reside en su carácter enunciativo. Sin la semiótica la estética se desvanece, pues es una necesidad expresiva del ser que surge en referencia a una relación significativa Esto explica por qué muchas personas prefieran decorar su casa con obras de arte de sus hijos, la familia o los amigos en lugar de hacerlo con las de artistas reconocidos. El arte no sólo se apoya en lo cotidiano sino que es lo cotidiano en una de sus manifestaciones más notables. Si cualquier objeto, sujeto, acción o situación puede ser portador de una función estética, lo más significativo, no serán los efectos estéticos de las prácticas sociales sino los efectos sociales de las practicas estéticas, o lo que es lo mismo, el cómo los estilos y formas de expresión en las relaciones configuran nuestra identidad.

Bajtin consideraba la estética como una parte de la prosa de la vida social, donde un juego de identidades se reconstruye continuamente mediante el diálogo. En nuestras relaciones cotidianas creamos la identidad de un personaje que se representa a sí mismo en la obra de su vida. Una experiencia basada en un guión

[213] Mandoki, Katya (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura.* Siglo XXI. Madrid. Por este motivo la distinción de la música clásica como música culta resulta tan irracional como perniciosa, ya que toda música es un producto cultural.

improvisado donde los actores evolucionan y el contexto cambia en función de su actividad. Por este motivo, no debemos concebir la identidad cotidiana del ser humano como una esencia de algo o alguien sino como la forma de representación de ese algo o alguien en una relación:

> *"Cuando existe un solo participante único y total, no hay lugar para un acontecer estético; la conciencia absoluta que no dispone de nada que le fuese extrapuesto, que no cuenta con nada que la limite desde afuera, no puede ser estetizada; uno puede familiarizarse con ella, pero es imposible que se vea como una totalidad conclusa. Un acontecer estético puede darse únicamente cuando hay dos participantes, presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden. Cuando el personaje y el autor coinciden o quedan juntos frente a un valor común o se enfrentan uno a otro como enemigos, se acaba el acontecer estético y comienza el ético (panfleto, manifiesto, veredicto, discurso laudatorio o de agradecimiento, injuria, confesión autoanalítica, etcétera.); cuando el personaje no llega a existir, siquiera potencialmente, sobreviene un acontecer cognoscitivo (tratado, articulo, lección); allí donde la otra conciencia viene a ser la abarcadora conciencia de Dios, tiene lugar un acontecer religioso (oración, culto, rito.). "* [214]

La estética relacional es una estética del reconocimiento, lo cual implica alteridad e identidad, en la medida en que, requiere tanto de la apertura al encuentro con el otro, como de la capacidad para identificarnos con él. En las relaciones, el diálogo y la compresión son actividades que no se establecen en el vacío, sino que fluyen, a partir de ideas, sentimientos y comportamientos, convergiendo en una predisposición ética y estética hacia el otro. Toda estética es identificativa, expresiva y dirigida intencionalmente a alguien, una forma de presentarnos en la comunidad que nos permite revestir la subjetividad del ser con una piel reconocible que cambia en función del contexto. La identidad no puede ser única, ni uniforme, pues habitamos una diversidad de entornos dinámicos: la familia, la

[214] Bajtin, Mijaíl. (1999) *Estética de la creación verbal.* p. 28 Siglo XXI. México. Ampliar el concepto estético a lo cotidiano puede ser interpretado como una forma relativista de devaluar la estética, pero no debemos olvidar que la estética es una cualidad del ser que reconoce sus manifestaciones en lo ordinario y no como intentan hacernos ver con frecuencia, una propiedad artística particular de algo o alguien.

escuela, el trabajo, el equipo deportivo, la iglesia, etcétera, son contextos en los que ejercemos una identidad líquida que cambia de imagen y biografía.[215]

Tendemos a elevar determinadas obras, acciones y situaciones a una categoría artística distanciándolas de sus relaciones y condiciones de origen, sin darnos cuenta que esa venda de prestigio y tradición representa el mayor obstáculo para la comprensión estética. Esta surge de acontecimientos y escenas que atraen la atención los sentidos despertando un interés estético por satisfacer nuestras necesidades expresivas. La vida no forma parte del proceso de creación de una obra estética sino que es la obra.[216] Por ese motivo, no existe una superioridad cultural artística, ni en la forma de expresión y su contenido, ni en el género del autor. De hecho, los supuestos sobre la supremacía cultural de una manifestación artística son falsos. No existen razones para creer que el arte occidental es el mejor del mundo, la pintura es más artística que la cocina, la artesanía no es arte, el talento artístico es característico de los hombres o que las obras de arte son el producto exclusivo de la imaginación y creatividad individual.[217]

A diferencia de las sociedades preletradas, donde la identidad personal se relacionaba con vínculos de parentesco familiares y comunitarios, en las sociedades modernas la identidad y el acoplamiento social están ligados al sentido de propiedad: tener un pasaporte, poseer un título educativo, o un carnet político representan las nuevas señas de identidad. En nuestros días ser, por ejemplo, español, católico, miembro del Partido popular, médico y socio del Real Madrid son créditos suficientes para el reconocimiento personal y social. La familiaridad y el conocimiento interpersonal han pasado a ser elementos secundarios en la construcción social. La identidad se acredita con independencia de la imagen que adoptemos y la forma en que nos expresemos. Así por ejemplo, tener una nacionalidad, representa el derecho a habitar un espacio de la tierra, ser reconocido como ciudadano y formar parte de una memoria histórica común. De esta forma, el nacionalismo como máximo exponente de la propiedad privada se ha

[215] Mandoki, Katya. (2006) *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Siglo XXI. Madrid.
[216] Dewey, John (2008) *El arte como experiencia.* Paidós Ibérica. Barcelona
[217] Chalmers, Graeme (2003) *Arte, educación y diversidad cultural.* Paidós. Barcelona.

constituido como el principal sello de identidad en la sociedad capitalista.[218] Ernst Gellner explicó este proceso de cosificación y deshumanización paulatina de las identidades en la sociedad capitalista como una consecuencia natural de las migraciones, el urbanismo y la industrialización. La superpoblación y el desarraigo familiar se vuelven conflictivos en la medida en que representan una convivencia multicultural hacinada y forzada, el anonimato social y el desarrollo de trabajos mecanizados e impersonales. El problema de la cohesión social acrecentado por el fenómeno de la globalización, demanda una contribución al sistema educativo para crear una nueva identidad colectiva alejada del ideal nacionalista.[219]

Habitamos una aldea global que moldea nuestra identidad a través de los medios de comunicación, alejados del entorno escolar estos educadores virtuales crean un nuevo espacio cultural que disuelve toda identidad pura. El discurso de la tradición suena trasnochado a un ciudadano del mundo interesado por la diversidad, capaz de identificarse con paisajes, personas, pensamientos y obras desconocidos. Si algún aspecto positivo debemos reconocerle al individualismo y consumismo actual, es su capacidad para alimentar el inconformismo, lo que contribuye involuntariamente a la supresión de las fronteras espaciales y culturales. El que un joven alemán pueda tener en su cuarto un poster de Usain Bolt puede parecer un hecho banal, pero es la muestra más evidente del cambio que representa la postmodernidad; hace apenas 50 años era prácticamente impensable que un chico blanco imbuido en la cultura occidental pudiera, no sólo reconocer públicamente los méritos de uno negro, sino además considerarlo como referente ético y estético.

---

[218] Las normas de propiedad privada con una existencia y un mundo limitados en realidad representan una restricción de los derechos. Se nos reconoce el derecho a existir en un determinado espacio pero no en otros en donde me gustaría estar; bajo unas determinadas normas pero no con las que me gustaría vivir; y formar parte de una historia ajena pero no de la de mis antepasados familiares. Mandoki, Katia (2007) *La construcción estética del estado y la identidad nacional.* Siglo XXI. Madrid.

[219] Gellner, Ernest (2001) *Naciones y nacionalismos*. Alianza Editorial. Madrid. Es conveniente señalar la diferencia entre nación y estado, la nación se refiere a un grupo humano que comparte un espacio y una cultura común, por el contrario el estado define a una estructura administrativa y de gobierno de una sociedad. La definición política territorial o cultural de un país forman parte de una parafernalia estatal que poco o nada tienen que ver con los sentimientos y valores reales de su comunidad, Por eso, resultan tan ridículas las críticas segregacionistas al nacionalismo catalán cuando éstas se realizan desde un estado español exclusivo de los españoles y excluyente con los derechos de aquellos que no comparten el criterio cultural hegemónico.

La mayor parte de nuestra energía se invierte en rutinas cotidianas relacionadas con instituciones sociales, comer con la familia, estudiar en la escuela, trabajar en la empresa, jugar en el club de futbol, acudir a la iglesia. Cada institución tiene sus propios requerimientos estéticos, lo que obliga a un continuo cambio de identidad, convirtiéndonos en seres poli-identitarios.[220] Ser capaces de expresarnos y reconocernos en cada ámbito institucional representa, sin duda, uno de los mayores retos educativos, pero lo es aún más, el mantener la integridad del ser. Lo importante no es aprender a representar distintos papeles en diferentes obras, sino aprender a interpretar el guión de una sola obra: *"la del ser uno mismo"* en diferentes contextos. Tanto es así, que una parte del éxito de la educación estética consiste en ser capaz de transitar de un contexto a otro manteniendo cohesionadas nuestras identidades. La otra reside en facilitar la expansión de la conciencia, ya que muchas formas complejas y sutiles de pensamiento tienen lugar durante los procesos contemplativos y creativos de nuestras actividades.[221]

La institución escolar, como otras tantas, han dejado de ser un espacio para el desarrollo estético en la medida que invierten el orden de desenvolvimiento emocional, priorizando la imagen sobre el ser. Las escuelas intentan conseguir que la uniformidad, disciplina y limpieza de los estudiantes se traduzca en empatía, afecto y el respeto, sin considerar que toda estética se origina en un sentimiento humano.[222] Por este motivo, la apariencia de orden no representa una mayor cohesión social al contrario es el reconocimiento de la diversidad y la integración de voluntades lo que asegura la estructura social. Si en el plano del reconocimiento social la estética no ha tenido cabida en las instituciones educativas, su vertiente creativa ha corrido la misma suerte, al entender que la calidad educativa se puede desarrollar en una escuela aséptica, con un profesorado imparcial e impartiendo un currículo insensible. La escolarización antaño considerada una buena estrategia para la homogeneización y estandarización cultural ha perdido su eficacia, la identidad colectiva y la cohesión social ya no atienden al discurso académico, el

[220] Goffman, Erving (1993) *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu, Buenos Aires.
[221] Bajtin exploró el papel del arte en la configuración de la identidad. Mientras que Vygotsky por su parte estudió sus implicaciones en el desarrollo cognitivo. Bajtin, Mijaíl (1999) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. México. Vygotsky, Lev (2006) *Psicología del arte*. Paidós. Barcelona.
[222] Langer, Susanne. (1966) Los *problemas del Arte. Diez conferencias filosóficas*. Infinito. Buenos Aires.

espacio institucional tradicional se ha saturado de alegatos sobre el deber ser y hacer, hasta el punto de que las personas busquen fuera del entorno escolar, familiar o laboral, la pasión, el gusto y sus referentes estéticos.[223] La estética es una cualidad volitiva que cobra sentido en una relación, en el caso del alumno con el espacio escolar, los profesores y compañeros, y las actividades que realiza. Por ese motivo, el desarrollo artístico y creativo no tendrá lugar en la escuela mientras en materia sentimental ésta sólo aporte monotonía, rutina y aburrimiento. Ken Robinson apuesta por dejar de lado las reformas y afrontar una verdadera trasformación escolar, donde la estandarización y producción académica abran paso a la expresión y el reconocimiento vocacional:

> *"Necesitamos propagar una nueva apreciación de la importancia de cultivar el talento y comprender que éste se expresa de forma diferente en cada individuo. Tenemos que crear marcos –en las escuelas, en los centros de trabajo y en los estamentos públicos- en los que cada persona se sienta inspirada a crecer creativamente."*[224]

La cultura en la estética del reconocimiento se aleja de las tradiciones del determinismo modernista tanto como las del multiculturalismo aislacionista, debido a que ambas la presuponen como una entidad inmanente, que pervive al margen del ser humano. Visto lo visto, quizás deberíamos dejar de reivindicar la figura del árbitro cultural que dicta e impone los patrones y criterios estéticos, tanto como la del individuo como artista puro e independiente. Esta recomendación es extensible al ámbito educativo; la escuela no es un supermercado dedicado a la venta productos culturales éticos y estéticos, como tampoco un reino para la complacencia unipersonal. De ahí que los problemas estéticos de la educación no puedan dirimirse con un debate entre los beneficios del acoso comercial a los estudiantes y los del alquiler de un espacio privado para la creación.

---

[223] La reificación de las instituciones sociales las ha convertido en entes autónomos cuya principal función es asegurar el mantenimiento de su propia maquinaria. Ellul, Jacques. (2003) *La edad de la técnica.* Octaedro. Barcelona.

[224] Robinson, Ken (2009) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo* p.18. Grijalbo Mondadori. Barcelona. La cultura como manifestación estética es el fruto impuro de la alteridad, un producto del mestizaje interpersonal diario y generacional que siempre necesita de alguien que lo interprete.

Capítulo II

Indagaciones sobre el aprendizaje humano

Hay casos en los que yo veo algo que tú no ves y tú ves algo que yo no veo.

Se trata de llevar la cuenta de esas cosas, de saber cuándo la atención es compartida y cuándo no lo es.

Michael Tomasello

La educación tiene como propósito optimizar el desarrollo y las condiciones de vida de los seres humanos. En este sentido, la primera cuestión que plantea el hecho educativo es, precisamente, su finalidad, ya que existen diferentes opiniones sobre cuáles son los aspectos que, por su relevancia para el bienestar deberían ser prioritarios en el currículo. Esta cuestión, que entra en el campo de la filosofía, fue abordada en la primera parte de este trabajo, en donde propusimos un cambio de perspectiva apostando por una educación que favorezca el mestizaje cultural, la convivencia económica y el reconocimiento personal. Pero, aunque lográramos definir con cierta exactitud el qué y para qué de los fines educativos, nos quedaría aún el problema de determinar el cómo, una cuestión muy difícil de resolver si tenemos en cuenta que el desarrollo humano, comprende varias dimensiones del ser: afectiva, cognitiva y motriz, y que éstas, a su vez, dependen tanto de las necesidades personales como de las posibilidades del contexto. Por ejemplo, para los deportistas y los habitantes de una comunidad de cazadores recolectores el desarrollo físico y motriz es prioritario, tanto como lo pueda ser el cognitivo para un científico o el emocional para unos padres.

Hasta hace pocos años las demandas de aprendizaje eran estables y predecibles tanto en la ciudad como en el campo. Lo habitual era que los hijos heredaran el puesto de trabajo y el estilo de vida de los padres. En esos casos los requisitos de aprendizaje podían ser fácilmente cubiertos, ya que salvo contadas ocasiones, las tareas laborales, las actividades sociales y el círculo personal apenas variaba de una generación a otra. En ese mundo era mucho más fácil definir las intenciones del aprendizaje, pues el *qué, cuándo, dónde, cuánto y cómo aprender*, se establecían como una línea continua desde el pasado al presente. Pero esta dinámica social se ha alterado, hemos entrado en una nueva era caracterizada por la incertidumbre y el cambio, donde la demanda de conocimiento se multiplica exponencialmente, apremiada por el deterioro ambiental, las migraciones forzadas y las nuevas tecnologías.[225]

[225] Faure, Edgard (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial. Madrid.

El siglo XXI plantea nuevos retos a las políticas educativas que afectan significativamente al aprendizaje. La fórmula convencional, basada en un aprendizaje de mantenimiento, fue válida mientras se pudo predecir las futuras condiciones de vida. Durante siglos las condiciones de vida de la humanidad apenas cambiaban de una generación a otra, lo que simplificaba la demanda de aprendizaje. En un entorno que mutaba tan lentamente, lo importante era asegurar la transmisión del conocimiento necesario para hacer frente a problemas conocidos y recurrentes. Las necesidades de innovación sólo se producían en momentos de crisis: las hambrunas, epidemias o las revoluciones sociales, eran entre otros, fenómenos puntuales que requerían una revisión del conocimiento en busca de soluciones desconocidas. En consecuencia, los cambios en la demanda de aprendizaje intergeneracional eran inapreciables, siendo lo habitual que varias generaciones en una familia experimentaran el mismo proceso educativo. Los buenos resultados arrojados por el modelo de aprendizaje de mantenimiento, durante mucho tiempo, reforzaron la idea de la necesidad de valorar el aprendizaje por su capacidad de trasmisión cultural.

Esta orientación del aprendizaje comenzó a cuestionarse a raíz de los cambios producidos por la revolución industrial. El conocimiento agrícola y el estilo de vida del campo eran poco útiles a la hora de afrontar el trabajo en la industria y la vida urbana. La dinámica de la trasformación social se había acelerado hasta el punto de que en un corto período de tiempo, se podía apreciar drásticos cambios de vida intergeneracionales. Aun así, la problemática del cambio social se silenció durante años en el debate educativo, apoyando la continuidad del modelo de aprendizaje de mantenimiento; pues aunque lo que se aprendía no tenía una aplicación directa en el corto plazo, ese aprendizaje una vez incorporado a la vida adulta era rentable, siendo habitual que las personas trabajaran toda la vida para la misma empresa, residieran en la misma ciudad y convivieran con la misma familia. Esa es la razón por la que muchas personas aún confían en la capacidad del modelo educativo de mantenimiento para satisfacer las demandas de aprendizaje y asumir, mediante un proceso de adaptación, cualquier cambio tecnológico y sociocultural.[226]

[226] Khun, Thomas (2002) *El camino desde la estructura.* Paidós Ibérica. Barcelona

La realidad social se ha trasformado, y hoy apenas hay espacio para el aprendizaje de mantenimiento; nuestra forma de vida y el contexto de desarrollo mutan en unos pocos años. Hemos acelerado el ritmo de innovación tecnológica, ampliado nuestro espacio vital y modificado nuestros patrones culturales hasta el punto de crear una dinámica de cambios intrageneracional. La incertidumbre ha pasado del largo al corto plazo; no sabemos si el mes que viene tendremos trabajo, seguiremos casados o viviremos en este país. Hemos llegado al punto en que cambiar de oficio, residencia o pareja ya no se contempla como una opción, sino como parte de las obligaciones impuestas por el sistema. Como respuesta a esta nueva realidad, a partir de los años 80 surge un nuevo paradigma "*el aprendizaje innovador"*. Este trata de dar respuesta al desfase existente entre la creciente complejidad e incertidumbre socioambiental y nuestra capacidad para hacerle frente. A diferencia del aprendizaje de mantenimiento que busca desarrollar la capacidad de adaptación y reacción a los problemas, el aprendizaje innovador opta por tomar la iniciativa y anticiparse a los mismos:

> *El desafío de la complejidad, los deficientes vínculos establecidos entre aprendizaje individual y social, la ampliación de los contextos y la necesidad de enriquecer y comparar contextos a través del diálogo y la interacción son algunos de los muchos factores que se ocultan tras la necesidad y requisitos propios del aprendizaje innovador. Estos requisitos pueden describirse recurriendo a dos conceptos clave que a nuestro juicio constituyen los principales rasgos del aprendizaje innovador: la anticipación y la participación.*[227]

En cualquier caso, el aprendizaje innovador no puede dar, por sí solo, una respuesta adecuada a los nuevos desafíos educativos, mientras no se facilite su aplicación. La sombra del desperdicio de potencial humano que supone el *"aprender por aprender"* incrementando el aprendizaje sin sentido, siempre planea

[227] Botkin, James. Mahdi, Elmandjra y Malitza, Mircea (1985) *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma.* p 48. Aula XXI Santillana. Madrid. El término innovación en este caso va más allá de lo que comúnmente lo define para englobar el principio de responsabilidad socioambiental, y es que del mismo modo que desarrollo no es sinónimo de prosperidad, los cambios y las innovaciones no lo son de la mejora. Las drogas de diseño o las bombas atómicas portátiles pueden representar una novedad y muchas oportunidades para el desarrollo económico pero casi nadie las considera un bien para la humanidad.

sobre la educación. Hemos de sustituir este modelo de aprendizaje que mira hacia el pasado por uno que intente dar respuestas a un futuro incierto, especialmente en el ámbito laboral, donde los cambios tecnológicos se suceden a tal velocidad que lo aprendido hoy es muy probable que no tenga ninguna aplicación mañana. La modificación continua de las condiciones de vida reclama un nuevo modelo de aprendizaje que nos capacite para afrontar los retos de la globalización. Tenemos que mejorar cualitativa y cuantitativamente la educación, ampliando los ámbitos y el período de formación; cambiar la idea que tenemos sobre la educación, retomando su función natural original de aprender a aprender a ser, conocer, hacer y convivir a lo largo de toda la vida. Esto conlleva la ruptura con la concepción academicista del aprendizaje, según la cual, éste es sinónimo de aprendizaje formal, orientado a una labor concreta e impartido en una institución educativa, durante un período de tiempo determinado. [228]

El primer mito sobre el aprendizaje que necesitamos desmontar es la idea de que el aprendizaje es principalmente académico. La institución escolar representa sólo una parte de la cultura del aprendizaje, cada campo relacional tiende a generar su propio sistema de aprendizaje en la medida que posee unas características culturales particulares. La iglesia, la familia, el club deportivo, el grupo de amigos, los medios de comunicación, necesitan trasmitir su cultura, y lo hacen, organizando las actividades de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje de una determinada cultura conlleva implícitamente el de su cultura particular de aprendizaje. En comunidades sin escolarizar, por ejemplo, como era el caso hasta hace pocos años de los Inuik, las rutinas de aprendizaje se organiza en torno a determinadas actividades, cuyas normas establecen previamente el objetivo, momento, lugar y manera en el que se llevará a cabo.[229]

---

[228] Pozo, Juan Ignacio. Scheuer, Nora. Pérez, María. Mateos, Mar. Martin, Elena. De la Cruz, Montserrat. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Grao. Barcelona. El primer error que alimenta el mito de la escuela como núcleo del aprendizaje reside en una distinción entre aprendizaje formal e informal, que desconsidera este último, al no tener en cuenta que en el seno de la familia o un equipo de futbol el aprendizaje pueda estar mejor organizado, tener más seguimiento y lograr mejores resultados educativos que los de un centro escolar.

[229] Los Inuik aprenden su historia de forma oral, en celebraciones y reuniones; y los mecanismos de supervivencia durante las jornadas de caza y pesca, observando en silencio el comportamiento de los adultos experimentados Malaurie. Jean (1981) *Los esquimales del Polo. Los últimos reyes de Thulé.* Grijalbo. Barcelona.

Un segundo mito sobre el aprendizaje, que enlaza con el primero, es la equiparación del saber con la posesión de una credencial. El valor de lo aprendido y la competencia en su uso se determinan de forma virtual, a través de exámenes, evaluaciones y titulaciones, que certifican nuestra capacidad e integridad personal. La persona es, en primer lugar, lo que atestiguan sus papeles, y en segundo, lo que hace en la práctica. Así, presuponemos que un doctor en derecho que ejerce de juez es por principio, una persona íntegra que imparte justicia con conocimiento. Siguiendo esta lógica, solemos asignar a cualquier persona acreditada de forma implícita, la integridad, el conocimiento, y el compromiso ético en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, para la consecución de las credenciales educativas, lo habitual, es que sólo se demande una de estas cualidades: *el conocimiento*, o para ser más exacto la competencia memorística y la disciplina para asimilar la información tal y como la demanda un examen. Lo más inquietante de este sistema de valoración individual es que omite cualquier referencia humana, de hecho, la disciplina, la memoria y la voluntad, son cualidades habituales que compartimos con cualquier psicópata. En mi opinión, sin los referentes socioeducativos de la vocación y el compromiso ético, el sentido del aprendizaje se desplaza de lo que eres, sabes y haces a lo que aparentas y puedes justificar.[230]

La visión reduccionista del aprendizaje, como adquisición de conocimiento racional, es otro mito muy extendido. A diferencia de lo que comúnmente se piensa, somos seres irracionales, predecibles, pero irracionales: jugamos al futbol, escogemos nuestros amigos, nos enamoramos, decidimos nuestra profesión, vamos de compras y elegimos el lugar de las vacaciones por instinto. La mayoría de los procesos cognitivos que determinan los sentimientos, pensamientos y comportamientos operan de forma inconsciente. Por tanto, es un error contemplar el aprendizaje sólo como el producto de una actividad deliberada, consciente y

[230] Luengo, Julián. (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación.* Ediciones Pomares. Barcelona. Si para participar en las Olimpíadas se exigiera el título de deportista y superar un examen teórico es muy probable que la mayoría de los atletas que actualmente lo hacen fueran sustituidos por otros con mayor capacidad económica y menor talento deportivo. Esto explica por qué en el ámbito académico, científicos sin credenciales, como Nikola Tesla, no obtengan el reconocimiento que se merecen y lo que es peor, que se desaproveche el caudal de beneficios que sus conocimientos aportarían a la humanidad. Cheney Margaret (2009) *Nikola Tesla: El genio al que le robaron la luz.* Turner Publicaciones. Madrid.

guiada por las leyes de la lógica.[231] La inteligencia y la conciencia no son exclusivas de la razón intelectual, pues, por un lado, como seres sensibles, sociables y naturales, nuestra inteligencia comprende también una dimensión emotiva y psicomotriz, y, por otro, deberíamos tener presente que la racionalidad es una característica adaptativa relativamente reciente, que se deriva de las otras dos dimensiones, hasta el punto de que se podría considerar cualquier aprendizaje racional como la consecuencia de uno previo afectivo y experimental.[232]

Existe también un mito sobre los límites del aprendizaje que, alimentado por el pensamiento hegemónico de Freud, Piaget y Kohlberg en educación, concibe el desarrollo humano como un proceso lineal, donde la inteligencia, los valores y las pautas de comportamiento siguen una secuencia de maduración predeterminada biológicamente. Esta secuencia alcanzaría su madurez en las primeras etapas de la vida, por lo que se apremia a concentrar la acción educativa en ese período, y lo que es más problemático, se juzga a la persona en base al cumplimiento de las expectativas de desarrollo previstas para ese período. No obstante, numerosos estudios en el campo de la epigenética, la neurociencia, la etología y la antropología cultural han desmentido estos supuestos, demostrando, por un lado, que la lógica y la moral son factores relativos que dependen de la cultura; y por otro, la plasticidad del organismo humano y su capacidad de aprendizaje permanente.[233] De esta forma se han diluido buena parte de los referentes universales utilizados como guías en el proceso de enseñanza - aprendizaje, entre ellos, el de la interpretación de los resultados académicos obtenidos a temprana edad como una prueba del talento individual. Estas evidencias plantean la necesidad de renovar la agenda educativa ampliando las dimensiones y el margen temporal del aprendizaje.

---

[231] Gigerenzer, Gerd (2008) *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente.* Editorial Ariel. Barcelona. Ariely, Dan (2011) *Las ventajas del deseo.* Editorial Ariel. Barcelona.

[232] Daniel Goleman en sus trabajos de divulgación científica reivindica una ampliación de la consideración de la inteligencia como un concepto que comprende distintas dimensiones del desarrollo humano. Goleman, Daniel (1996) *La inteligencia emocional.* Editorial Kairós. Barcelona Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairós. Barcelona. Goleman, Daniel (2009) *Inteligencia Ecológica.* Kairós. Barcelona En la misma línea Howard Garner considera que la inteligencia se desarrolla y manifiesta en diversos ámbitos. Gardner, Howard. (2012) *El desarrollo y la educación de la mente.* Paidós Ibérica. Madrid.

[233] OCDE (2009) *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.* Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Rogoff, Barbara. (2003) *The cultural nature of human development.* Oxford University Press. New York.

Durante años las aplicaciones de la investigación educativa han tenido más una orientación ideológica que funcional. La organización escolar, la selección curricular y los sistemas de evaluación se han establecido para justificar actuaciones a favor de determinados intereses, principalmente de carácter económico. Cuando uno pregunta a los profesionales de la educación sobre cuestiones como la lógica del sistema o los motivos de la acción educativa la respuesta es en la mayoría de los casos ingenua, y en los otros, más informados o sinceros, perversa.[234] Si cuestionar la pertinencia de una materia resulta un atentado a la honorabilidad de la institución educativa, podemos hacernos una idea de lo que representaría cuestionar el sistema. Esto nos permite entender por qué en educación se habla tanto de política y economía y tan poco de enseñanza y aprendizaje. El espacio escolar está saturado de discursos sobre libertad de elección, innovación, pensamiento crítico y competencias, pero en el mismo se restringe su puesta en práctica. Para la atención de las necesidades educativas actuales no basta con el cambio de paradigma teórico, se necesita practicar otra forma de estar y ser en el mundo. Si los jóvenes como hijos y alumnos, no pueden elegir, opinar y realizar algo productivo y saludable, no podemos esperar que el día de mañana se conviertan en ciudadanos responsables y comprometidos.

La práctica educativa precisa una transformación que debe comenzar por descubrir el qué, cómo, cuándo, dónde y cuánto podemos aprender. La mejor forma de hacerlo es considerando el coste de oportunidad que representa la limitación del potencial de aprendizaje de las personas y el empobrecimiento de sus contextos de desarrollo. La estructura de este capítulo pretende responder a estos interrogantes, analizando el potencial de aprendizaje del ser humano a lo largo de su ciclo de vida y la incidencia que en su desarrollo tienen las condiciones educativas, sociales y ambientales.

[234] En un estudio etnográfico inédito que realizamos al respecto en la Universidad de La Laguna pudimos constatar que los planes de estudio, la organización escolar, los servicios y medios se establecían atendiendo a intereses, personales, corporativos o institucionales, ajenos a las necesidades formativas del alumnado. El estudio no se publicó precisamente porque concluimos que este problema no era puntual sino institucional y sistémico, de tal forma que, si lo hacíamos, la respuesta previsible sería una criminalización de las personas e instituciones que participaron en el mismo, por otras que habían compartido o consentido las mismas prácticas.

RESPECTO AL CICLO DE DESARROLLO

Los seres humanos experimentamos numerosos cambios físicos, psicológicos y emocionales a lo largo de nuestra vida. En la actualidad, este proceso evolutivo se contempla como un ciclo de desarrollo continuo que depende tanto de la herencia como de la experiencia. La vida ya no se concibe como una sucesión de etapas deficitarias cuyo fin es alcanzar la madurez. Las personas jóvenes, al igual que las adultas, experimentan en cada momento una existencia plena que adquiere sentido en sí misma. Los cambios continuos y las necesidades de aprendizaje son constantes comunes a lo largo de la vida tanto de un niño como de un adulto. Estas demandas han relativizado el concepto estático de la madurez, poniendo al descubierto el potencial de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La evolución humana se contempla, ahora, como un solo ciclo marcado por períodos sensibles al desarrollo o la involución de determinadas cualidades. Programados por nuestra memoria biológica, los períodos sensibles son momentos óptimos en la maduración de nuestro organismo para asimilar experiencias y adquirir determinadas destrezas.[235]

Durante muchos años los estudios del desarrollo humano se han centrado en los primeros años de vida, considerando a los niños y en menor medida los jóvenes como seres incompletos. En línea con esta idea hemos llegado a interpretar que la historia educativa finalizaba una vez superadas las vicisitudes del proceso de convertirse en adulto. Este supuesto se fue gradualmente radicalizando, y haciendo caso omiso de todas las evidencias que lo contradecían, se pasó del referente físico, que situaba el límite de desarrollo entre los 16 y 21 años de edad al cognitivo que lo establecía entre los 11 y 12. Ahora nos encontramos con el problema de que para los sistemas educativos el 80% de la vida de las personas carece de interés, menospreciando la posibilidad de cambio en la edad adulta y la necesidad de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.[236]

---

[235] El que el aprendizaje de una habilidad concreta no se realice en su período sensible, no implica que no pueda llevarse a cabo, sólo que éste se realizará con mayor dificultad y será menos efectivo.

[236] La LOMCE, si bien reconoce esta necesidad de formación a lo largo de toda la vida, actúa en contra al retomar las pruebas selectivas de reválidas en las primeras etapas educativas. MEC (2013) *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.* BOE nº 295. Martes 10 de diciembre. pp 97858 – 97920. Madrid. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

La madurez, al igual que la niñez son conceptos relativos que se establecen en función de la capacidad de las personas para realizar determinadas actividades como andar, hablar, reproducirse, o trabajar. No obstante, el que una niña de 13 años sea capaz de tener un hijo no implica que tenga la madurez necesaria para asumir esa responsabilidad. Asimismo una discapacidad física o entrar en la menopausia no representan necesariamente una pérdida de la plenitud del ser en otros muchos aspectos de nuestra vida. Por lo cual, desde un punto de vista educativo, lo que nos debería interesar no es tanto el estado puntual de un individuo en un momento concreto como la evolución o involución que implican los cambios con respecto a la propia existencia. La niñez y la vejez no son tiempos de espera o tránsito en la vida dedicados a la producción de cosas inútiles, sino períodos de expresión plena. La participación de un niño en un partido de fútbol o los consejos de un abuelo jubilado son actos con un significado tanto o más relevantes que apretar tornillos en una cadena de montaje.

La constatación de que el desarrollo humano es producto de una relación bidireccional entre un individuo y su entorno, ha diluido la controversia científica *"naturaleza versus cultura"*, hasta el punto de que lo que ayer se consideraban pruebas concluyentes a favor de una y contrarias a la otra, hoy se observan como factores interdependientes de un mismo proceso. Esta nueva perspectiva ecológica nos ha llevado también a entender la evolución personal como el resultado conjunto del crecimiento, la maduración y el aprendizaje a lo largo del ciclo vital.[237] El cambio de perspectiva que nos ha llevado a una nueva comprensión del proceso evolutivo tiene especial interés desde un punto de vista pedagógico, ya que nos permite determinar el potencial de aprendizaje humano y realizar propuestas que adecuen la acción educativa a las necesidades y posibilidades personales. Tras definir los fines educativos la pedagogía precisa concretar sus objetivos metodológicos considerando el potencial de desarrollo humano a lo largo del ciclo de vida. [238]

[237] Lefrancois, Guy (2001) *El ciclo de la vida.* Paraninfo Thomson Learning. Madrid.
[238] Las etapas establecidas en este trabajo se corresponden con procesos biológicos de maduración o acontecimientos socioculturales significativos que se utilizan habitualmente en la clasificación del desarrollo humano.

La Infancia

El desarrollo humano comienza con un período de gestación que abarca desde la concepción hasta el nacimiento. Esta etapa se inicia con el proceso de formación del embrión en la pared uterina del cuerpo de la madre. Hacia el final de la octava semana de embarazo este embrión, instalado en la placenta y alimentado a través del cordón umbilical, tendrá ya configurados los órganos básicos en su forma característica, aunque éstos operen aún de forma rudimentaria. Y en torno a los siete meses el feto estará completamente formado, experimentando sólo cambios de carácter cuantitativo, relacionados con el incremento de su peso y la talla. Durante esta experiencia uterina el feto, impregnado por las sensaciones, emociones y pensamientos de su madre, reaccionará a los estímulos provenientes de ésta, activando e inhibiendo las funciones de sus órganos y grabando en su memoria la respuesta. De ahí que las condiciones y hábitos de vida de la madre durante la gestación tengan importantes efectos e implicaciones sobre la formación del feto y el desarrollo posterior de la persona.[239]

Investigaciones recientes demuestran que la experiencia prenatal influye en el aprendizaje. Annie Murphy, por ejemplo, ha constatado que los recién nacidos son capaces de reconocer y diferenciar la voz de su madre, asociarla a una experiencia satisfactoria e incluso llorar en el tono característico de la lengua materna para llamar su atención. Esta predisposición se manifiesta también en relación a otras influencias ambientales experimentadas habitualmente durante la gestación. Esto explicaría por qué los bebés además de reconocer y preferir los sonidos conocidos, también adquieren el gusto por los alimentos ingeridos por la madre. Si tal y como sugieren estos estudios, el aprendizaje humano comienza durante la gestación programando las respuesta adaptativa al medio, la primera iniciativa educativa debería dirigirse a mejorar la salud y asegurar el bienestar de la madre.[240]

[239] Se ha establecido una relación directa sobre las condiciones de privación alimenticia y stress ambiental de la madre durante el embarazo con una predisposición a la diabetes, la obesidad y los problemas cardiacos del hijo. Lussana F, Painter RC, Ocke MC, Buller HR, Bossuyt PM, Roseboom TJ. (2008) *Prenatal exposure to the Dutch Famine is associated with a preference for fatty foods and a more atherogenic lipid profile*. American Journal of Clinical Nutrition. nº 88 June. pp.1648-1652. http://ajcn.nutrition.org/content/88/6/1648.full.pdf

[240] Murphy Paul, Annie (2010) *Origins: How the Nine Months Before Birth Shape the Rest of Our Lives.* Free Press. New York.

En los últimos años se ha establecido un acalorado debate sobre el potencial de aprendizaje de los niños durante los primeros años de vida, y la necesidad de aprovecharlo anticipando su escolarización e implementando programas educativos específicos que cubran desde el nacimiento a los 6 años de edad. Nadie pone en duda que el estilo de vida actual no facilita la atención adecuada de los menores, y por consiguiente la necesidad de establecer algunas medidas sociales compensatorias. Lo que sí se cuestiona es el tipo de medidas y, sobre todo, la finalidad de las mismas, pues los problemas culturales o de incompatibilidad laboral de los padres se pueden compensar, bien mejorando las condiciones de vida familiares o atendiendo directamente a los niños en guarderías y escuelas infantiles. Habida cuenta de las dificultades para cambiar la cultura y las condiciones laborales de las familias, se ha optado, casi de forma generalizada, por el fomento de la educación infantil. Si bien desde un punto socioeconómico la justificación de la medida parece clara, desde el emocional y social no lo es tanto.[241] Aun así, los partidarios de la escolarización temprana, insisten en demandar el establecimiento de un currículo formal para la etapa preescolar, en donde se incluyan materias como los idiomas, matemáticas, lógica y música, justificando la pertinencia de su propuesta, no en la necesidad razonable de compensar los problemas sociales, sino en una interpretación errónea de los procesos y factores que inciden en el desarrollo de la inteligencia.[242]

Algunos estudios demuestran que existe un incremento notable de la cantidad de conexiones neuronales en el cerebro hasta los cuatro meses de edad, período a partir del cual comenzaría la poda sináptica. Basándose en esta observación y dado que el número de conexiones cerebrales guarda relación con la capacidad de aprendizaje, los partidarios de la escolarización infantil, propone reducir el efecto

[241] Lo ideal sería que los niños no se vieran obligados a escolarizarse prematuramente y que la familia pudiera prestarle la atención necesaria en un contexto adecuado. Bryant, D., Maxwell, K., Taylor, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E., & Bernier, K (2003) *Smart Start and Preschool Child Care Quality in NC: Change Over Time and Relation to Children's Readiness.* The University of North Carolina at Chapel Hill http://fpg.unc.edu/sites/default/files/resources/reports-and-policy-briefs/FPG_SmartStart_SS-and-Preschool-Child-Care-Quality-in-NC-March2003.pdf. Gerhardt, Sue (2008) *El amor maternal.* Editorial Albesa. Barcelona

[242] Bruer, John. (2000) *El mito de los tres primeros años.* Paidós. Barcelona

de poda sináptica mediante la estimulación temprana, sin tener en cuenta que ésta forma parte de un proceso de equilibrio de la actividad cerebral.[243]

Otros trabajos sugieren la existencia de períodos temporales sensibles durante los cuales se acelera o inhibe el desarrollo de los sistemas sensoriales y motores. De ahí, su propuesta de mejorar el aprendizaje incidiendo en la estimulación. Pero en esta caso también debería tenerse en cuenta que, si bien es cierto que la privación de estímulos durante estas fases evolutivas produce cierto déficit en los sistemas, limitando el potencial de aprendizaje, no es menos cierto, que estos problemas sólo surgen en caso de privación extrema, y que, incluso en estos casos, la plasticidad cerebral nos permite compensar o recuperar con el tiempo la funcionalidad de los sistemas afectados.[244] En cualquier caso, estudios recientes alertan que una sobre-estimulación sensorial durante estas etapas puede ser tan perjudicial para el aprendizaje como la privación.[245]

Si bien se ha constatado que los entornos enriquecidos originan en el cerebro más conexiones que los entornos empobrecidos, no podemos caer en el error de considerar que el entorno escolar y el aprendizaje formal son más estimulantes y enriquecedores que el familiar y no formal. De hecho, el campo, la playa o la ciudad siempre brindan más cantidad y variedad de estímulos que un aula.[246] En todo caso y con independencia del debate entre partidarios y detractores de la escolarización temprana, lo verdaderamente importante en la etapa preescolar es asegurar que los pequeños estén bien alimentados, reciban la atención y el afecto necesarios, realicen la suficiente actividad física en un entorno saludable y tengan la oportunidad de interaccionar con otras personas.[247]

---

[243] Chechik, Gal; Meilijison, Isaac; Ruppin, Eytan (1999) *Neuronal Regulation: a mechanism for synaptic pruning during brain maturation.* Neural Computation volume 11 Issue 8. November pp. 2061–2080. http://ai.stanford.edu/~gal/Papers/For_Aliza/chechik_nr_del.pdf

[244] Jensen, Eric. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Narcea. Madrid. Boniface, Simon. Ziemann, Ulf. (2003) *Plasticity in the human nervous system. Investigations with transcranial magnetic stimulation.* Cambridge University Press. Cambridge.

[245] Manrique, T., Molero, A., Cándido, A. and Gallo, M. (2005) *Early learning failure impairs adult learning in rats*. Developmental Psychobiology, 46. pp 340-349 http://www.ugr.es/~neple/docs/2005-early_learning_failure.pdf

[246] Nuestro organismo, como consecuencia de milenios de evolución, se adapta y responde mejor a estos contextos naturales que a los artificiales de un centro escolar. Selhub, Eva. Logan, Alan. (2013) *Your brain on nature: The science of nature's influence on your health, happiness and vitality.* Harper Collins. Canada.

[247] Rutter, Michael. (1990) *La deprivación materna,* Ediciones Morata. Madrid.

Algunas investigaciones recientes cuestionan la necesidad de anticipar los procesos de enseñanza y aprendizaje formal con niños menores de 6 años, pues si bien es cierto que ciertos estudios han demostrado la existencia de unos periodos sensibles de maduración para ciertas capacidades como las de diferenciar y seleccionar formas, caras, sonidos, olores, sabores y texturas; otros también concluyen que este despliegue dependen de una experiencia socioafectiva significativa.[248] En el desarrollo de las competencias lingüísticas del niño, por ejemplo, lo más importante es que las personas hablen e interaccionen, dirigiéndose a él con una clara intención comunicativa; y en de las matemáticas, que jueguen y compartan actividades sociales y motrices tomando conciencia de su lógica formal y espaciotemporal. Si consideramos que nuestro cerebro está diseñado para aprender cosas con un sentido social, no existe razón alguna para enseñar a un bebé a nombrar los objetos que aparecen en una foto o a ordenar cubos poniéndolos en fila, salvo la de someterlo a una carga de stress innecesaria.

El aprendizaje de la lengua materna y de cualquier idioma en general depende en primera instancia de la exposición temprana a sus sonidos, pues necesitamos familiarizarnos con los mismos. No obstante, para que estos sonidos se procesen como significativos deben estar asociados a alguna actividad social; sólo a partir de entonces, primero, por observación, de forma implícita y después, tras el habla, explícitamente, se podrá desarrollar esta capacidad. Por tanto, la mejora del aprendizaje de la lengua depende más de la interacción social que de la mera exposición a su sonido. Otro tanto sucede con las matemáticas; así, por ejemplo, los bebés desarrollan la capacidad de representación espaciotemporal de una magnitud, mientras interactúan con su entorno, interpretando como significativos la frecuencia y volumen de los estímulos percibidos. En consecuencia, si queremos facilitar el aprendizaje durante la infancia deberíamos comenzar por asegurar un buen desarrollo cenestésico, visual y auditivo mediante la práctica de actividades físicas, motrices y musicales con una finalidad social.[249] Las conclusiones de estas investigaciones no representan ninguna novedad para la mayoría de los padres,

[248] Tomasello, Michael (2013) *Los orígenes de la comunicación humana.* Katz. Madrid.
[249] Jensen, Eric (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Narcea. Madrid. Blakemore, Sarah-Jane, Frith, Uta. (2007) *Como aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel. Barcelona.

que tienen la oportunidad de observar cómo sus hijos aprenden el lenguaje de forma natural mediante la interacción familiar. La cuestión entonces es por qué desde el ámbito político y académico se continúa proponiendo para la etapa preescolar una enseñanza formal de la lengua y de las matemáticas. La respuesta habría que buscarla en el interés comercial. La educación formal es un gran negocio que sólo resulta rentable si se organiza de forma industrial, atendiendo a grupos numerosos, concentrados en el entorno artificial y reducido de un aula.[250]

El comienzo de la etapa escolar, propiamente dicha, está marcado por la alfabetización. Vivimos en un mundo alfabetizado donde el aprendizaje de la lectoescritura se ha convertido en una necesidad humana. Leer las etiquetas de los productos que consumimos, los letreros de las calles, los horarios e itinerarios del trasporte público, son ejemplos de actividades cotidianas que dependen de una correcta alfabetización. En las sociedades iletradas la acumulación y trasmisión del conocimiento se hace de forma oral. A medida que esta información aumenta, se vuelve más difícil memorizarla, por lo que las personas deben especializarse para poder preservarlo. Aun así, siempre se corre el riesgo de que por cualquier incidente se rompa la cadena de trasmisión y el conocimiento se pierda, como lo atestigua el hecho de que apenas exista constancia de la evolución sociocultural de muchos de estos pueblos.

La invención de la escritura no sólo supuso un cambio en cuanto a la forma de atesorar y conservar hechos y experiencias relevantes, sino que cambió las formas de relación, y con ello, la manera de pensar y ver el mundo.[251] La lectoescritura nos permite abstraer la realidad en símbolos y fonemas. Esta trasposición posibilita, a su vez, una descomposición y manipulación de los elementos que componen el

[250] Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barcelona. Barral Editores. Una controversia parecida surgió con el tema de la alimentación infantil, durante mucho tiempo se promociono la idea de la leche artificial como un avance en la mejora de la salud infantil, en detrimento de la lactancia y la leche materna, tuvieron que pasar años para que investigaciones honestas desacreditaran esa idea destacando las ventajas saludables de la lactancia materna. Asociación Española de Pediatría (2008) *Manual de lactancia materna.* Editorial Médica Panamericana. Madrid.
[251] Hoy asumimos la alfabetización como un derecho humano pero debemos tener presente que ésta como un fenómeno universal es un hecho relativamente reciente. Cuando se inventó la escritura, ésta era una tarea reservada para unos pocos especialistas: escribas, filósofos y monjes. Tan solo con la aparición de la imprenta y más tarde con el establecimiento de los sistemas estatales de enseñanza se convertiría en una actividad educativa común. Linuesa, Maria Clemente. (2004) *Lectura y cultura escrita.* Morata. Madrid.

discurso del habla, para reinterpretar la realidad. Así, por ejemplo, una persona alfabetizada puede jugar con las palabras cambiando el orden de la frase "*el cielo sobre la tierra"* por "*la tierra sobre el cielo"* y encontrarle sentido desde una perspectiva nueva que a una persona no alfabetizada le resultaría difícil de tomar, ya que en el mundo real es mucho más complicado alterar el orden de las cosas y, por consiguiente nuestro punto de vista. La lectoescritura contribuye así a retroalimentar el lenguaje y nuestra conciencia de la realidad.[252]

Como el sistema de lectoescritura se deriva del habla los procesos de aprendizaje que intervienen son básicamente los mismos: reconocimiento, interpretación y respuesta, aunque difieren en la forma de hacerlo. Cuando los niños se inician en la lectoescritura no son capaces de reconocer y asociar los símbolos con alguna experiencia previa, como sucede con el habla, pues, para hacerlo necesitan, antes, aprender a transcribir la realidad visual y sonora que experimentan en tres dimensiones a dos, convirtiendo las imágenes y sonidos significativos en dibujos que representen de forma simplificada y simbólica esa realidad.[253] De hecho, el niño que se inicia a la escritura no es capaz de dibujar lo que ve, pero aun así asigna al dibujo el significado de lo que ve, de esta forma, aprende que pueden describir e interpretar la realidad otorgando sentido a unos signos pictográficos y abstractos.[254] Para facilitar la comprensión e interiorización de este proceso, el aprendizaje debería realizarse en primera persona, es decir a partir de sus propios dibujos y transcripciones simbólicas, Los niños necesitan aprender a expresar y contar historias con sus dibujos para poder llegar a comprender la lógica espacio temporal de la narración simbólica.[255]

---

[252] Castro-Caldas, A. Peterson, K. Reis, A. Stone-Elander, S. Ingvar, M. (1998) *The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain.* Brain, 121, pp 1053–1063. Oxford University Press. En las sociedades iletradas las drogas los rituales sugestivos y las técnicas de meditación eran, hasta la aparición de la escritura, las alternativas más comunes para alterar conciencia y trascender la realidad.

[253] El fenómeno habitual de la sinestesia (mezcla de sensaciones) nos ofrece ejemplos de hasta qué punto los diferentes sentidos están integrados y operan conjuntamente facilitando el aprendizaje.

[254] Edwards, Betty (2002) *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Urano. Barcelona

[255] Un error bastante común en la enseñanza de la escritura, consiste introducir la ortografía y la gramática, sin dominar aún la motricidad implicada en la caligrafía y el sentido espacio temporal de la narración simbólica. Debemos tener presente que durante el aprendizaje de la lectoescritura, los niños tienden a concentrar todo su tiempo y esfuerzo en traducir y dibujar las letras a un ritmo alto, desatendiendo cualquier otro objetivo de la actividad. Ferreiro, Emilia. Teberosky, Ana. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México.

La alfabetización matemática y musical recorre, básicamente, el mismo camino que la idiomática. Un viaje de ida y vuelta que parte de la experiencia real hacia su representación simbólica, o lo que es lo mismo de anteponer el reconocimiento intencional a la búsqueda de una explicación lógica.[256] Cuando se invierte este orden natural del aprendizaje, tal y como suele suceder, en la enseñanza formal, lo que conseguimos es desarrollar y fortalecer una respuesta condicional, limitando a la larga la capacidad de comprensión de estos lenguajes. A los niños se les puede enseñar de memoria a interpretar partituras, operar con algoritmos o copiar dictados de memoria sin que comprendan realmente lo que están haciendo. En estos casos, las limitaciones en la comprensión y el uso del lenguaje convierten el aprendizaje en una actividad tan frustrante como estéril.[257]

La tentación de anticipar el aprendizaje en la infancia y comprimir sus contenidos, está muy presente en nuestra sociedad. La gente asocia el talento infantil a una imitación precoz y superficial de un comportamiento adulto, llegando a considerar los logros infantiles como predictores del éxito adulto, sin tener en cuenta un sinfín de variables contextuales que inciden en el desarrollo vital de esos niños. La etapa previa a la pubertad es un período especialmente sensible al condicionamiento social, donde muchos niños sucumben al adoctrinamiento ideológico, la creación de expectativas de éxito irreales, y la formación de estereotipos sociales excluyentes. El programar a los niños como ordenadores no sería un problema si su existencia fuera mecánica y predecible, pero el mundo no es así y la vida tiene más de una lectura. De ahí que a los niños programados con independencia de que sean analfabetos o alfabetizados, les cuesta más comprender la realidad, resolver los problemas y afrontar sus retos vitales. A veces, los adultos tendemos a olvidar que no basta con tener la capacidad para realizar una actividad; también se necesita disponer de la oportunidad y encontrar un motivo para llevarla a cabo.[258]

---

[256] Bernardo, Allan. (1997) *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de la alfabetización.* Instituto de la UNESCO para la Educación. Quezon City. Filipinas. http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Alfaymen2.pdf

[257] Wertheimer, Max. (1991) *El pensamiento productivo* Editorial Paidós Ibérica. Barcelona. Los músicos que anteponen el aprendizaje del solfeo al instrumento y que con posterioridad realizan su formación interpretando mecánicamente temas de otros autores, experimentan muchas dificultades para componer e incluso para reinterpretar de forma creativa los temas conocidos.

[258] Haug-Schnabel, Gabrielle (2007) *Cuanto antes ¿mejor? El cariño favorece más el desarrollo infantil que el entrenamiento prematuro.* Investigación y Ciencia nº 49 Julio/Septiembre. Barcelona.

La Adolescencia

Si la infancia se caracteriza por la alfabetización, la adolescencia lo está por la maduración sexual, social y vocacional. La escolarización obligatoria ha contribuido a crear en cierta medida una imagen falsa de la adolescencia, como un periódo peculiar de transición a la vida adulta. De hecho, en muchas culturas no escolarizadas, esta etapa no existe como tal, por lo que no tienen una palabra para designarla. A los jóvenes les basta con alcanzar la pubertad y realizar un rito de paso para adquirir el status de adulto dentro de su comunidad.[259] Por el contrario, en las culturas escolarizadas la tendencia es, cada vez más, a ampliar el tiempo y los requisitos necesarios para acceder a la condición de adulto, llegando, incluso, a considerar como adolescentes a personas con más de 20 años de edad. Lo más llamativo es que este trato tenga lugar en sociedades desarrolladas y escolarizadas donde se está produciendo una aceleración de la maduración sexual. A comienzos del siglo XX, las mujeres de los países desarrollados tenían su primera menstruación en torno a los 14 o 15 años de edad. Apenas ha trascurrido un siglo y la menarquía se produce entre los 10 y 12 años. Esta anticipación del período sexual se correlaciona con la mejora de las condiciones de vida, especialmente en lo que se refiere al incremento de la alimentación y reducción drástica del stress fisiológico.[260]

La madurez sexual representa un cambio significativo en la vida de las personas que acontece con importantes diferencias temporales interindividuales e intersexuales. Por ello, en los estudios sobre el desarrollo humano, es primordial distinguir la edad cronológica o tiempo trascurrido desde el nacimiento, de la edad biológica que describe la velocidad de maduración y evolución del organismo. En el caso de los seres humanos, estas diferencias van aumentando con la edad debido a factores genéticos y, sobre todo ambientales. Durante la pubertad las diferencias de maduración sexual entre individuos comprenden, por término medio, un

[259] Schlegel, Alice, and Herbert, Barry (1991) *Adolescence: An Anthropological Inquiry*. Free Press. New York: Free Press. Estos estudios desacredita buena parte de las investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo, que interpretan los comportamientos socioculturales como el resultado de un proceso natural de maduración genética.

[260] Eveleth, Phyllis. James Tanner, James (1990) *Worldwide variation in human growth.* Cambridge University Press. Cambridge. En estudios sobre el desarrollo físico de jóvenes deportistas se ha constatado que en el ejercicio continuo e intensivo retrasa la maduración sexual y el crecimiento. Coleman, John. Hendry, Leo. (2003) *Psicología de la Adolescencia* Morata. Madrid.

período de cuatro años, por lo que una persona de 11 años puede en realidad tener una edad biológica de 9 ó 13. Este proceso sigue a su vez un comportamiento diferente en función del sexo, siendo habitual que las mujeres maduren antes que los hombres. Por lo general, la menarquía en las mujeres tiene lugar entre los 8 y 12 años de edad a diferencia de los hombres donde la espermaquía se produce entre los 12 y 16 años.

Con la pubertad se inician, también, una serie de cambios fisiológicos y antropométricos que afectan tanto al aspecto como a la capacidad física de los jóvenes. Chicas y chicos experimentan un incremento brusco de la estatura y el peso corporal, que se estabilizará en torno a los 16 años, en el caso de las chicas y los 18 en los chicos. Estos cambios debidos a un incremento de la producción hormonal elevan los niveles de resistencia, fuerza y velocidad.[261] Por ese motivo es habitual que los jóvenes de maduración temprana aventajen a los de maduración tardía, tanto en las actividades físicas como en las sociales, al tornarse sexualmente atractivos incluso para chicos y chicas de mayor edad. No obstante, esta ventaja que les permite reforzar su autoestima, a corto plazo, se puede volver en su contra, a largo plazo, cuando el resto de sus compañeros igualen su desarrollo y eleven su status en el grupo de iguales, pues lo habitual es que los jóvenes con maduración temprana experimenten esa equiparación del grupo más como un fracaso personal que como parte de una proceso natural. Desde un punto de vista educativo, es muy importante concienciar a los jóvenes de maduración temprana que ésta es una situación natural y transitoria, y apoyarlos para que puedan asumir positivamente los cambios que experimentan y su superioridad física, por ejemplo, responsabilizándolos en el cuidado y la atención del grupo de iguales o liderando las actividades deportivas.[262]

---

[261] Si bien existen diferencias de desarrollo físico entre las chicas y chicos, relacionadas con factores hormonales que afectan al tamaño y la fuerza, éstas tienden a equipararse, cada día más, en la medida que las mujeres acceden a la práctica deportiva. De hecho, los resultados de las atletas de alto nivel se encuentran fuera del alcance de un deportista masculino medio. Willmore, Jack. Costill, David. (2004) *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. Paidotribo. Barcelona.

[262] Los deportistas de maduración temprana que basan sus éxitos exclusivamente en su ventaja física, suelen experimentar un estancamiento en sus resultados y abandonar la práctica de la actividad prematuramente. Buena parte del problema reside en que se despreocupan de la mejora técnica por lo que al equiparse el desarrollo físico se ven desbordados por otros chicos que pocos años antes, eran incapaces de competir con ellos. Bompa, Tudor (2005) *Entrenamiento para jóvenes deportistas.* Hispano Europea. Barcelona.

El desfase biológico en la maduración sexual también puede afectar por defecto, a los adolescentes con un desarrollo tardío, ya que éstos presentan un aspecto más infantil, despiertan menor interés en el grupo de iguales e incluso reciben menos atención de los padres, por lo que se suelen mostrar una autoestima más baja y una mayor dependencia social.[263] En el ámbito escolar muchos de estos problemas tienden a acrecentarse por el sistema de agrupamientos por año de nacimiento, ya que éste valora por igual el desarrollo y experiencia entre un chico nacido el 1 de enero a otro del 31 de diciembre del mismo año. Esto provoca que al problema de la maduración tardía tengamos que sumarle el de una minoría de edad.[264]

La pubertad conlleva importantes cambios sociales. Los jóvenes no sólo se ven diferentes sino que se sienten y se comportan de forma diferente. Por un lado, la experiencia acumulada, sumada al desarrollo físico, les da mayor autonomía y, por otro, el despertar de la sexualidad aporta un nuevo sentido a sus relaciones sociales. En las sociedades escolarizadas tendemos a ver la adolescencia como una etapa conflictiva, caracterizada por la soledad, la rebeldía y los problemas familiares. En cierta medida es así, pero no lo es tanto la explicación basada en la creencia de que los jóvenes adolescentes tienen ciertos complejos personales y una visión distorsionada de la realidad que les lleva a actuar de forma irresponsable. Si esto fuera cierto, esas conductas serían comunes a todos los jóvenes con independencia de su contexto sociocultural. Las investigaciones antropológicas realizadas hasta el momento nos animan a pensar que estos comportamientos no son universales y sí una respuesta cultural propia de las sociedades escolarizadas y desarrolladas, donde se considera a los jóvenes como inmaduros y se les mantiene alejados de cualquier actividad social productiva.[265]

Esta situación irracional se agrava aún más cuando los jóvenes se percatan de las incongruencias éticas entre el discurso y el comportamiento de los adultos, lo que

[263] Mussen, P. Janeway, J. Kagan, J. (1991) *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño.* Editorial. Trillas. México. Kagan, Jerome. (2011) *El temperamento y su trama: como los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad.* Katz Editores. Madrid.

[264] Este es un aspecto muy importante a considerar ya que en las primeras etapas de la vida un año más de desarrollo y experiencia pueden representar diferencias de capacitación y rendimiento muy significativas. Fernández, Juan Jesús. Rodríguez, Juan Carlos. (2008) *Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico.* Mediterráneo económico nº 14. pp 223 - 349 http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf

[265] Mead, Margaret (1972) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa,* Laila. Barcelona.

los lleva a adoptar una actitud de rechazo social, pues si hacerse adulto es tomar conciencia de lo que pasa en el mundo, es comprensible que a los jóvenes de las sociedades alfabetizadas les resulte difícil aceptar que la injusticia, la mentira y el miedo se cubran con un velo de normalidad en la vida social:

> *"Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen. El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia.*
>
> *"¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación."*[266]

Pretender que los jóvenes permanezcan ajenos a la hipocresía del mundo que les rodea es absurdo. El simple hecho de comprobar cómo muchas de las personas implicadas en casos de corrupción política, escándalos sexuales confesionales o estafas económicas bancarias mantienen un importante respaldo social nos alumbra el problema de la crisis juvenil, pues ésta solo existe en la medida en la que los jóvenes creen y se comprometen moralmente con los valores humanos. En el mundo que habitamos la renuncia a estos valores se ha convertido en el rito de paso a la vida adulta, hasta el punto de que la consideración de buen chico, entre los jóvenes es sinónimo de ingenuidad e ignorancia. Quizás estemos buscando la crisis en las personas y lugares equivocados. Puede, incluso, que no exista una crisis juvenil sino una crisis adulta generalizada que está afectando a los jóvenes.[267]

---

[266] Galeano, Eduardo (1998) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* ONCE. Madrid.
[267] Sampedro, José Luis. (2011) *Reacciona.* Aguilar. Madrid.

La progresiva expansión del período adolescente ha ido acompañada de la extensión y multiplicación de diversas patologías como el trastorno afectivo bipolar TAB, relacionados con exceso de emotividad eufórica – depresiva; el de déficit de atención e hiperactividad TDAH, que produce un descontrol atencional y motriz; el trastorno reactivo de apego RAD, vinculado a las relaciones sociales inapropiadas; o el trastorno obsesivo compulsivo TOD, que provoca aprensión y conductas repetitivas. Si a estos trastornos le sumamos la dislexia, el autismo, la sobredotación, la disincronía, etcétera, ya tenemos un vademécum explicativo de cualquier problema infanto-juvenil y, como consecuencia, un importante nicho de mercado para el negocio de la terapéutica educativa. Nadie parece interesado en utilizar el sentido común, menos aún en un contexto escolar acuciado por la demanda social de resultados educativos. Se ha pasado del "*estoy enfermo"* como razón del niño para no ir a clase al *"es un enfermo"* como justificación del profesorado y los padres al comportamiento disruptivo y el bajo rendimiento escolar. De esta forma, se traspasa cualquier problema del contexto al adolescente. Si aplicáramos la misma lógica a los accidentes de tráfico podíamos fácilmente concluir que el hecho de que un coche atropelle a un peatón, saltándose un semáforo en rojo, se debe a un déficit de percepción visual del viandante, y proponer como solución al problema un tratamiento oftalmológico.

La moda de la patología educativa está cambiando nuestra forma de ver y tratar a los alumnos. El fracaso escolar se juzga, hoy, como una discapacidad congénita, una enfermedad crónica individual que requiere una acción terapéutica. En esa línea, la propia Comisión Europea ha aceptado estudiar informes producidos por corporaciones farmacéuticas, en los que se recomienda, como remedio para solventar la problemática infanto juvenil, el tratamiento farmacológico temprano y generalizado de estas supuestas patologías educativas.[268]

[268] Illich anticipó la progresiva patologización de la vida social y Baughman denunció el fraude y los peligros para la salud que representan la medicalización generalizada de los jóvenes. Recientes investigaciones parecen darles la razón poniendo en entredicho el origen genético de muchas de las patologías infanto juveniles, y sugiriendo que éstas podrían estar asociadas a unos estilos de vida insalubres. Illich, Ivan (1975) *Némesis médica: la expropiación de la salud.* Barral Editores. Barcelona. Baughman, Fred. Hovey, Craig (2007) *El fraude del TDAH. Cómo la psiquiatría transforma en pacientes a niños normales.* Trafford Publishing. Panksepp. Jaak (2007) *Can PLAY Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain?"* Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry 16. pp 57– 66. Gray, Peter. (2011) *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents.* American Journal of Play 3. pp. 443-463.

Los adolescentes, al alcanzar la madurez sexual, toman plena conciencia de la vida adulta y se plantean el dilema de su futuro profesional. A este problema no se le ha prestado ninguna atención educativa; de hecho, la vida académica discurre tan alejada de la actividad sociolaboral que la mayoría de los jóvenes desconoce, casi por completo, las actividades profesionales existentes. Ajeno a esta realidad, el sistema educativo acuciado por las exigencias de especialización del mercado laboral, vincula, en su diseño, la orientación académica con la profesional. De esa forma, obliga a los adolescentes a tomar decisiones sobre su futuro profesional aun siendo conscientes de que éstos desconocen las características y exigencias de las distintas profesiones, de que éstas cambian a los pocos años y de que las decisiones que tomen condicionarán en buena parte su futuro.[269] La situación es igualmente complicada para los estudiantes que desarrollan una vocación temprana, ya que o bien posponen sus inquietudes hasta finalizar el bachillerato o si optan por realizarse con una Formación Profesional de Grado Medio deberán asumir que, al finalizarla, no podrán continuar su formación sin retomar los estudios genéricos.

Al margen de la decisión tomada, los jóvenes deberán hacer frente a otro problema aún mayor, el de un sistema irracional de evaluación selectiva, con unas pruebas de acceso a la especialidad, descontextualizadas y de carácter genérico, que apenas guardan relación curricular ni vocacional con la misma. En este caso, sería más lógico que cada facultad o centro de formación profesional o universitaria estableciese sus propias pruebas de admisión.[270] No obstante, más allá de la existencia o conveniencia de pruebas selectivas de uno u otro tipo, los jóvenes tendrán que asumir con una buena dosis de resignación el hecho de que este sistema escolar exclusivo no contemple ninguna alternativa formativa para aquéllos que no logren superarlas. [271]

[269] La configuración del itinerario de estudios no solo afecta a la capacidad para afrontar con posterioridad la especialidad sino que determina el futuro académico, ya que el cambio conlleva la pérdida de derechos a recibir las ayudas oficiales.

[270] La LOMCE amplía el número de pruebas de reválidas selectivas a lo largo de los estudios obligatorios favoreciendo la exclusión educativa. OCDE (2009) *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.* MECD. Madrid.

[271] Santos. Miguel Ángel. (1994) *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar.* Aljibe. Málaga

La creación en los centros escolares de la figura del orientador escolar tampoco ha servido para dar respuesta a este problema, ya que el perfil profesional de su figura se estableció pensando más en una intervención terapéutica y menos en el asesoramiento vocacional y profesional.[272]

Si, como sugieren las investigaciones las expectativas de éxito guían el comportamiento de los estudiantes adolescentes, resulta un contrasentido tratar de fomentar en ellos la cultura del esfuerzo y el compromiso educativo en una sociedad que no les ofrece oportunidades. Ante un futuro incierto, los jóvenes tienen a concentrarse en el presente, lo que dificulta mucho la labor educativa, especialmente si los beneficios de la misma deben recogerse a largo plazo. El discurso moral sólo adquiere sentido en la medida que asegura la recompensa. Por ello, no es una buena receta pedirles a los adolescentes que sacrifiquen hoy sus deseos extraescolares para vivir mejor mañana, cuando conviven con los efectos de las promesas incumplidas a sus padres.

El sistema escolar necesita encontrar la forma de recompensar a los estudiantes a corto plazo, ofreciéndoles la oportunidad de materializar su conocimiento en algo productivo, y facilitándoles un entorno afectivo agradable que anime a las relaciones y el disfrute del tiempo compartido, pues, si el sistema educativo se ha apropiado de la mayor parte del espacio - tiempo de la vida adolescente, parece razonable exigirle que asuma entre sus obligaciones la de cubrir en parte las necesidades extraescolares intelectuales, físicas y emocionales durante ese período de vida.[273] Precisamente por ese motivo, el fracaso escolar no se debería medirse en términos de incapacidad de los jóvenes para cumplir los objetivos de rendimiento académico sino en la incapacidad del sistema para ofrecerles la oportunidad de satisfacer sus necesidades. Debemos dejar de valorar a los jóvenes con criterios irracionales, y es que a veces, cuando hablamos de su crisis adolescente, su fracaso escolar y sus relaciones familiares problemáticas, nos olvidamos de que éstos habitan y se comportan en la escuela y el hogar de la misma forma que lo hacen los adultos en el entorno familiar, laboral y comunitario.

[272] CIDE (2008) *Orientación educativa. fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.*
[273] Connell. Robert. (2006) *Escuelas y justicia social.* Morata. Madrid.

La Madurez

La consideración de adulto es un status social, determinado principalmente por factores normativos que responden a un criterio cultural. De ahí que presente variaciones significativas entre países. En el Reino Unido, por ejemplo, se considera mayor de edad a la persona al cumplir los 16 años; sin embargo, en los Estados Unidos esta condición se adquiere a los 21 años. La mayoría de edad representa la presunción legal de que se tiene plena capacidad para obrar, lo que implica asumir la responsabilidad civil de nuestros actos. No obstante, esta consideración legal de la persona adulta no abarca todos los ámbitos de su vida. Si, por ejemplo, analizamos el caso de Estados Unidos resulta difícil explicar el hecho de que se considere legal que los niños a partir de los 12 años puedan realizar jornadas de trabajo en el campo de 14 horas al día, a los 16 casarse o ser condenados a muerte, a los 17 incorporarse al ejército, a los 18 votar y sólo a los 21 consumir bebidas alcohólicas.[274] También, y a diferencia de lo que sucedía en épocas pasadas, se tiende, cada vez más, a disociar la mayoría de edad de la madurez sexual, obligando a los gobiernos a regular las relaciones afectivas hasta el punto de que en países como Turquía o Malta se opte por equiparar la edad de consentimiento sexual con la mayoría de edad, lo que en términos prácticos significa la prohibición de mantener relaciones sexuales hasta los 18 años.[275]

Tanto en la naturaleza como en la sociedad, el aspecto que mejor define el paso a la vida adulta es la capacidad para valerse por sí mismos. La progresiva complejidad de la vida social ha incrementado las necesidades de aprendizaje y retrasado la incorporación de las personas al mercado laboral, dificultando con ello, el acceso a los recursos económicos necesarios para independizarse. De esta forma, se ha ido demorando el acceso a la madurez. En la actualidad es habitual que se considere como joven a una persona de 30 años, y con bastante razón, si tenemos en cuenta

[274] En África es posible encontrar algunos países donde la mayoría de edad se alcanza a los 13 años. España se sitúa en un término medio estableciendo la mayoría de edad a los 18 años. Amnistía internacional (2000) *Un escándalo oculto, una vergüenza secreta. Tortura y malos tratos a menores.* Amnistía Internacional. Madrid.

[275] La paternidad y maternidad juvenil plantea un problema legal en la medida que a los progenitores no les considera adultos y por consiguiente con la autonomía plena para asumir sus responsabilidades. Señalar que España es el país desarrollado con la menor edad de consentimiento sexual, permitiendo las relaciones sexuales a partir de los 13 años. UNICEF (2011) *The State of the World's Children 2011: Adolescence: An Age of Opportunity.* UNICEF. New York.

que 2 millones de españoles entre los 16 y 29 años ni estudian ni trabajan. Esta situación no representa un caso aislado en el panorama internacional, de hecho el grado de dependencia familiar en los países desarrollados no ha parado de crecer en los últimos años: la falta de empleo, el alto coste de la vivienda y las expectativas creadas sobre la calidad de vida, han provocado que la mayoría de jóvenes adultos no puedan independizarse y tengan que permanecer en el seno familiar o que como mucho opten independizarse compartiendo piso.[276] Dentro de este panorama, los adultos jóvenes deben afrontar una situación social y educativa hasta ahora desconocida en la que, por un lado, se encuentran sobrecualificados en relación a la oferta de empleo y, por otro, con una formación que caduca rápidamente, desvalorizando, por tanto, el capital de conocimientos acumulado y complicando las posibilidades de una futura contratación.

La formación permanente nace como respuesta al problema social de las personas en paro o que trabajan en ocupaciones de baja cualificación con contratos eventuales, tratando de evitar su exclusión del mercado laboral.[277] Por ello, resulta inaceptable que desde las administraciones públicas ésta se contemple como una alternativa privada y se pretenda traspasar los costes de su financiación al estudiante, promoviendo iniciativas como la reducción de la carga curricular en los estudios universitarios básicos, y la conversión de los cursos de especialización en máster y doctorados que no están subvencionados. Otro tanto está sucediendo con la formación profesional o las escuelas de idiomas, donde se mantiene una oferta de plazas reducida, y un formato de estudios de larga duración, presencial y diurno que no se ajusta a las necesidades de la población.[278]

---

[276] Instituto Max Weber. (2013) *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España.* INJUVE. Madrid. http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/23/publicaciones/UnFuturoSinGeneracionPerdida.pdf Muchos países, entre ellos España, intentan rebajar la percepción social de la problemática laboral juvenil, facilitando la contratación a tiempo parcial y subvencionando los minijobs.

[277] Las personas con empleos estables de carácter técnico como es el caso de los profesores o médicos casi siempre han dispuesto de un sistema de reciclaje profesional a través de los nuevos retos que continuamente plantea su propio ejercicio profesional, o facilitado por empresas farmacéuticas, editoriales, informáticas, etc.., interesadas en incrementar sus ventas.

[278] Desde un punto de vista social, no se entiende que se deje de subvencionar la formación profesional pública para financiar con esos fondos los programas privados de cualificación profesional impartidos en las empresas. Sobre todo si compartimos con Henry Ford la idea de que la formación de los trabajadores es una responsabilidad empresarial ya que contribuye al beneficio de estas. Ford, Henry. (2007) *My Life and Work*. Cosimo. New York.

La movilidad y el acceso masivo de la mujer al mundo laboral han cambiado los patrones tradicionales de socialización. Por un lado, las personas adultas se ven obligadas a buscar un empleo lejos del contexto de crianza, perdiendo la red de apoyos sociales de la familia extensa. Primos, tíos, abuelos han pasado a ser personajes prácticamente desconocidos con los que nos encontramos ocasionalmente en bautizos, bodas, funerales o celebraciones navideñas. Por otro, la independencia económica de la mujer y la creciente aceptación social de las diferentes identidades y prácticas sexuales han modificado los criterios de las relaciones afectivas, dando lugar a nuevos modelos familiares. Ser adulto representa, ante todo, asumir la relatividad y el cambio cultural, una tarea, que hoy más que nunca, constituye un reto educativo. Necesitamos aprender a aprender, a reconstruir las relaciones afectivas en un nuevo modelo de familia ensamblada:[279]

> *"La vida personal es hoy un proyecto abierto, con nuevas exigencias, dudas y ansiedades, tanto para el hombre como para la mujer; un proyecto basado en relaciones más simétricas, menos jerárquicas, y que sustentan un modelo en el cual a ambos competen tareas consensuadas de diversa índole, según las circunstancias, y no según roles asignados."* [280]

Los nuevos modelos familiares deben integrarse en un sistema educativo diseñado a la medida de la familia tradicional. ¿Acaso pueden las nuevas familias monoparentales compatibilizar la crianza de sus hijos, con el trabajo y sus propias necesidades de formación permanente? ¿Qué papel educativo deben asumir los padrastros y madrastas en las familias reconstituidas?; o ¿Hasta qué punto las escuelas pueden dar respuesta adecuada a alumnos que cambian habitualmente de residencia y centro educativo? Estos interrogantes, por el momento sin respuesta, se amplían, aún más, cuando tenemos en cuenta el carácter multicultural de la sociedad postmoderna. La diferencia en las escalas de valores interculturales suman al problema del ser, el de convivir, o del cómo sobrellevar las incertidumbres de los cambios bajo la incomprensión o el rechazo.

[279] El término de familia ensamblada define las nuevas familias reconstituidas bien a partir de nuevas relaciones de parejas o creando una en convivencia con amigos.
[280] Faur, Eleonor. García, Antonio. Villa, Alejandro (2007) *Sexualidad y familia: crisis y desafíos frente al siglo XXI.* p 13. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Se ha especulado mucho en torno al potencial de desarrollo en la etapa adulta, casi siempre considerando este período como un tiempo de estabilidad en el que apenas se producen cambios, y que éstos, cuando ocurren, se caracterizan por una pérdida de facultades. Incluso se ha extendido la idea de que el ser humano alcanza su rendimiento máximo en la primera etapa de su vida adulta. Los datos de las investigaciones, sin embargo, contradicen varios de estos supuestos, al constatar que la vida adulta es una fase de cambios físicos, cognitivos y emocionales continuos. Si bien es cierto que a nivel fisiológico la cima de la maduración funcional del organismo se alcanza entre los 20 y los 30 años, no es menos cierto que el nivel de desarrollo alcanzado y su mantenimiento dependerán de la experiencia y los hábitos de vida.[281]

El potencial de maduración genética se expresa en el ejercicio de determinadas actividades físicas que requieren, a su vez, de ciertas destrezas y habilidades. Por ejemplo, la fuerza es un factor necesario para levantar una carga, pero la capacidad para hacerlo depende también de un conocimiento técnico sobre cómo realizar la acción. De hecho, un halterófilo de 15 o 65 años pueden levantar mucha más carga que un joven de 25 años más fuerte pero sin experiencia en el levantamiento de pesas. Por ello, resulta inexacto afirmar que a partir de los 30 años se produce un decrecimiento del rendimiento físico. Muchos adultos jóvenes con una vida sedentaria son incapaces de superar los niveles de rendimiento físico que alcanzaron en la adolescencia y, por el contrario, es posible que estas mismas personas mejoren su rendimiento a partir de los 50 años si practican con entusiasmo una actividad física.[282] La falsa cultura del éxito como materialización de un triunfo o un record nos lleva, por lo general, al callejón sin salida del fracaso.

---

[281] Si el objetivo de la población fuese convertirse en deportistas profesionales podríamos considerar esta etapa como crucial, pero ésta no es una prioridad universal. De hecho, se han realizado estudios que demuestran que el deporte profesional es insalubre en la medida que, buscando el rendimiento máximo, somete al cuerpo a un sobreesfuerzo intensivo y continuo incrementando el riesgo de lesiones o afecciones a corto y largo plazo. González, José Manuel (2003) *Actividad física, deporte y vida: beneficios, perjuicios y sentido de la actividad física y el deporte.* Fundación OREKI. Lasarte. Guipuzcoa.

[282] Denk, Heinz (2003) *Deporte para mayores*. Paidotribo. Barcelona. El desarrollo de la flexibilidad es un caso ilustrativo porque si bien su maduración se produce antes de los 13 años se puede mantener fácilmente niveles muy elevados a los 80 años con una práctica de ejercicios constante. Sin embargo lo habitual es que los niveles de flexibilidad decrezcan por falta de práctica desde el inicio de la adolescencia.

Considerar el resultado como un fin concluyente puede ser tan perjudicial para el bienestar de las personas como la falta de expectativas de éxito, ya que nos deja sin motivación para mejorar y disfrutar la vida.[283] En lo concerniente al desarrollo físico, la educación debe contribuir, antes que nada, a la creación y el mantenimiento de un estilo de vida saludable, ya que lo verdaderamente importante en la vida adulta no es lograr el máximo rendimiento sino habituarse a la práctica de una actividad física que favorezca el bienestar y la calidad de vida.

Si tuviéramos que destacar algún debate educativo intra e interdisciplinar, ése sería el de la inteligencia. Durante años ha prevalecido la concepción de que la inteligencia seguía el mismo patrón que el desarrollo físico del cuerpo humano, es decir que evolucionaba poco a poco y, una vez alcanzada la cima, en torno a los 25 o 35 años, se estancaba y comenzaba a declinar. Hasta tal punto asociábamos juventud con talento, que llegamos a considerar la creatividad como una propiedad característica de los individuos jóvenes. Nuestro sentido común se basa en la observación y por ello la sabiduría popular respecto a la inteligencia tiene algo de razón. Todo el mundo puede darse cuenta que las personas jóvenes muestran mayor vitalidad además de un desajuste intergeneracional en sus ideas y comportamientos que estimula su creatividad. Pero una cosa es que los adultos, por lo general, no expresen esas cualidades y otra muy distinta que las pierdan con la edad. Entre las posibles explicaciones a la falta de creatividad adulta, tenemos, por un lado, la sociocultural, según la cual la vida adulta se rige principalmente por la actividad laboral y la crianza de los hijos, actividades por lo general rutinarias, que suelen requerir, en el caso del trabajo, el cumplimiento de una serie de tareas y procedimientos ajustados a unas normas externas; y en el de la crianza de los hijos un compromiso con su atención y cuidado. Por lo tanto, si queremos mantener el empleo y sacar adelante a nuestros hijos, deberemos sacrificar en buena medida nuestras inquietudes personales.[284]

[283] Desde un punto de vista educativo, resulta un contrasentido observar cómo deportistas de alto nivel, una vez retirados de las competiciones, descuidan por completo su condición y aspecto físico hasta el punto de poner en riesgo su salud.

[284] El aprendizaje y la aplicación de lo aprendido requieren, por un lado, tiempo, y por otro, disponer de los medios y condiciones adecuadas para desarrollarlo. Unos padres que trabajan en empleos alienantes y cuando llegan a casa deben hacer la limpieza, preparar la comida y ocuparse de los hijos no les sobra mucho tiempo para mostrar su talento al mundo. De hecho la mayor parte de la creatividad humana se expresa en acciones cotidianas que suelen pasar desapercibidas.

Existe otra explicación alternativa sobre la reducción paulatina de la inteligencia y la creatividad adulta que desde un punto de vista fisiológico apunta a la pérdida de capacidad cerebral. Al respecto, debemos señalar que aunque el cerebro pierde volumen con el paso de los años, estas pérdidas no parecen ser relevantes. De hecho, más que una pérdida de células, lo que se produce es un ajuste de su tamaño, de tal forma que cuando las células pequeñas crecen las grandes se reducen, manteniéndose el número total.[285] En un estudio realizado con taxistas de Londres se constató que éstos mejoraban su capacidad de orientación espacial conforme adquirían más experiencia, incrementando el tamaño del hipocampo posterior, en la misma medida en que se reducía el hipocampo anterior.[286]

La creación de células (neurogénesis), la multiplicación de sus conexiones (sinaptogénesis), y el incremento del tamaño de las conexiones (mielinización), son procesos interelacionados, donde en un intento por encontrar el equilibrio funcional del cerebro se superponen continuamente el desarrollo de uno y la involución de los otros. Haciendo uso de un símil informático, la neurogénesis permite ampliar la capacidad del disco duro, la sinaptogénesis la velocidad de procesador y la mielinización, la resolución de la pantalla. Nacemos con la facultad de construir nuestro cerebro, y el potencial para generar una gran cantidad de material de obra. Con el tiempo seleccionamos el material que necesitamos para nuestro proyecto de vida y desechamos el resto. Dado que la mayor parte de estas decisiones biológicas selectivas se toman durante la gestación y los primeros años de vida, podemos concluir que la inteligencia no es una cuestión de cantidad sino de equilibrio y oportunidad.

Un buen cerebro como un buen ordenador requiere de un equilibrio. De nada vale tener una memoria enorme si ello supone sacrificar la capacidad de análisis o la toma de decisión. Normalmente hacia la veintena y después de numerosos ajustes, los diversos componentes de los sistemas orgánicos del cuerpo humano establecen un nivel de funcionamiento óptimo. Con el paso del tiempo y debido a su uso éstos

[285] Monji A., Morimoto N, Okuyama I., Umeno K., Nagatsu I., Ibata Y., Tashiro N. (1994) *The number af noradrenergic and adrenergic neurons in the brain stem does not change with age in male* Sprague-Dawley rats. Brain Reseach. 641. pp 171-175.
[286] Woollett**,** Katherine and Maguire, Eleanor. (2011) *Acquiring "the Knowledge" of London's Layout Drives Structural Brain Changes.* Current Biology Vol 21 nº 24. Elsevier pp 2109 - 2114.

se deteriorarán, haciéndonos perder facultades. Esto nos llevaría, de nuevo, a considerar la etapa adulta inicial como el momento óptimo de la inteligencia y la creatividad. Y sería así de no ser por el pequeño detalle de que, a diferencia de los ordenadores, las manifestaciones de la inteligencia y creatividad humana, dependen más del uso de la información que del potencial de la maquinaria. Venimos al mundo con un sistema operativo incorporado, durante la infancia y la adolescencia se crearán las aplicaciones informáticas, pero se requiere una práctica de años en la etapa adulta para explorar y aprovechar las posibilidades de los programas. Visto desde esta perspectiva, la inteligencia no existe como una unidad material en el vacío, sino en relación a una necesidad humana concreta. Los bebés son muy inteligentes y creativos desarrollando la motricidad y el habla, también los jóvenes buscando la agencia y el reconocimiento personal, como no lo son menos los adultos creando y cuidando del bienestar social:

> *"La habilidad para "ver más allá de las cosas" sin esfuerzo aparente y que, dependiendo de su calibre y contexto, llamamos competencia o pericia, o en raros casos sabiduría, no surge como una epifanía de la madurez ni como un derecho de la ancianidad. Es la condensación de las actividades mentales desarrolladas durante años y décadas."* [287]

Si continuamos aceptando el pensamiento lógico y las operaciones formales como referentes de la inteligencia, seguiremos minusvalorando a las personas. Las intenciones y comportamientos humanos no se rigen por ninguna lógica objetiva y universal. La diferencia entre los jóvenes y los adultos reside, precisamente, en que estos últimos toman conciencia de la relatividad de la experiencia aceptando de forma pragmática sus matices y contradicciones. El conocimiento en el adulto atiende a una función social y, por lo tanto, se opone a la racionalidad normativa cuando ésta no se ajusta a los hechos ni tiene en cuenta el contexto. Por ello, deberíamos valorar la inteligencia adulta en función de la capacidad personal para abordar los problemas con una perspectiva amplia y coherente, teniendo en cuenta la viabilidad y las repercusiones ambientales de las acciones.[288]

---

[287] Goldberg, Elkhonon. (2007) *La paradoja de la sabiduría. Como la mente puede mejorar con la edad.* p. 323. Crítica. Barcelona.
[288] Smith, Cecil. Pourchot, Thomas. (2013) *Adult learning and development.* Routledge. New York.

La Vejez

En el desarrollo humano si hay algún criterio universal que defina la vejez es la pérdida. Una persona se considera vieja cuando sus cualidades o capacidades decaen significativamente. Sin embargo, debido a que nuestro ser comprende diversas dimensiones: física, afectiva, cognoscitiva y social, y que éstas no siguen una pauta evolutiva común, resulta difícil situar temporalmente a la vejez. Por ejemplo, el climaterio reproductivo de la mujer en torno a los 50 años no se corresponde con la edad media de jubilación laboral que se produce a los 65 años, aunque ambos sean aspectos representativos del envejecimiento. Otro factor importante a considerar en el análisis de la vejez son los cambios en la esperanza de vida. En los últimos 100 años, en los países desarrollados, ésta se ha incrementado hasta casi duplicarse, de tal forma que los viejos de ayer, hoy se consideran personas jóvenes en la plenitud de su vida, confirmando así la importancia del contexto en la definición del ciclo de vida. (Gráfico 1).

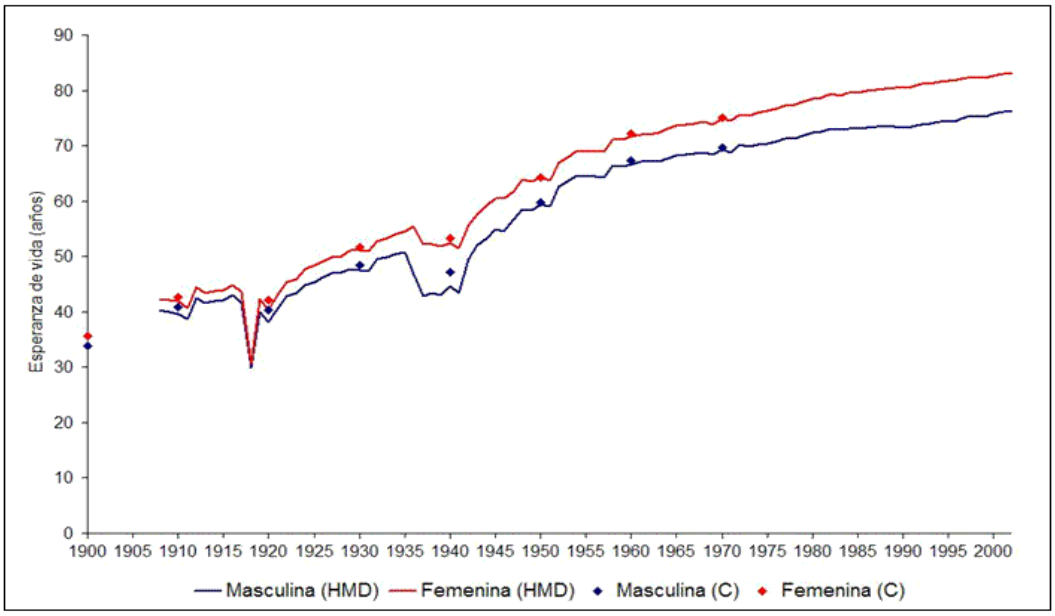


Grafico 1 Evolución de la esperanza de vida en España[289]

[289] Gráfico extraído de Guijarro, Marta y Pelaez, Oscar. (2008) *La longevidad globalizada: un análisis de la esperanza de vida en España (1900-2050).* Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. volumen XII, número. 260 Universidad de Barcelona. Barcelona. http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-260.htm. El hecho de que las condiciones de vida determinan la existencia humana, queda patente en las diferencias de esperanza de vida entre los habitantes de algunos países subdesarrollados que apenas alcanzan los cincuenta años y otros desarrollados en los que habitual que sobrepase los setenta y cinco. ONU (2013) *Informe sobre desarrollo humano 2013.* PNUD. Nueva York http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Complete%20REV.pdf

La velocidad e incidencia de los cambios físicos que nos afectan en la vejez dependen, en gran parte, de nuestro estilo de vida, pero en cualquier caso siguen un patrón evolutivo común. A medida que ganemos años, perderemos peso y elasticidad en los tejidos musculares lo que afectará tanto, a los pulmones y el corazón, disminuyendo nuestra capacidad de oxigenación, y como consecuencia, de resistencia y recuperación del esfuerzo, como a la musculatura esquelética, reduciendo su fuerza y flexibilidad. Por otro lado, decrecerá nuestra estatura entre 2 y 4 centímetros a causa del desgaste óseo, un desgaste que a su vez facilitará la acumulación en las uniones articulares del calcio liberado por los huesos limitando su movilidad. Esta calcificación progresiva conocida como artrosis tiende a producir un roce doloroso de las articulaciones que deteriora nuestra salud. En todo caso, estos problemas físicos, que conlleva el envejecimiento, se pueden minimizar y retrasar en el tiempo, mediante la práctica regular de una actividad física, un descanso complementario y el seguimiento de una dieta saludable.[290]

En la actualidad el climaterio sexual es el elemento menos representativo de la vejez, ya que al margen de la pérdida de función reproductora, apenas se producen cambios en el patrón de las relaciones sexuales.[291] Cuando la esperanza de vida se situaba en torno a los 40 años la pérdida de capacidad reproductiva coincidía con el declive físico por lo que hasta cierto punto tenía sentido la consideración negativa del climaterio sexual. Hoy en día, una persona de 40 años se encuentra en plenitud de facultades y a mitad de camino en su ciclo vital por lo que esta consideración negativa se ha diluido. De hecho, los cambios hormonales que acontecen durante la menopausia y andropausia facilitan en cierta medida el equilibrio afectivo. La reducción de los niveles de andrógenos y estrógenos disminuye el deseo sexual, permitiendo apreciar y atender, más, a otros aspectos socioafectivos de las relaciones como son la estima, la acogida y el cariño.[292]

[290] El incremento de peso que se observa en las personas mayores de las sociedades desarrolladas es consecuencia de la sobreconsumo de calorías que se acumulan en las células grasas. De Febrer, Antonia. y Soler, Ángeles (2004) *Cuerpo dinamismo y vejez.* Inde. Zaragoza.

[291] La cultura de la adopción y las nuevas técnicas de fecundación artificial han roto los esquemas temporales de la reproducción humana. Guzmán, Aníbal. (2001) *Inseminación artificial y fecundación in vitro humanas: un nuevo modo de filiación.* Universidad Veracruzana. México.

[292] La desaparición de la posibilidad de un embarazo no deseado libera a muchas personas del stress del control anticonceptivo, mejorando sus relaciones sexuales. Nieto José Antonio (1995) *La sexualidad de las personas mayores en España.* Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

La jubilación laboral representa la frontera de la vejez social. A partir de ese instante, muchas personas retoman el control temporal de una buena parte de su vida. Este fenómeno social es un elemento relativamente reciente y característico del estado del bienestar, ya que hasta comienzos del siglo XX, sólo unos pocos privilegiados se podían permitir el lujo de retirarse y vivir de las rentas. Para la mayoría de la población la única opción de supervivencia pasaba por continuar con su actividad laboral hasta el día de su muerte.

Sin lugar a dudas, la jubilación remunerada ha mejorado las condiciones de vida en la vejez, por un lado reduciendo el riesgo de lesiones o afecciones inherentes a determinadas labores y, por otro, incrementando el tiempo de ocio y las posibilidades de disfrute.[293] En cualquier caso, para que una persona experimente su jubilación como algo positivo, deben cumplirse cuatro condiciones: que sea voluntaria y no obligatoria, que el trabajo no se considere como la única activad importante en la vida, que disponga de la salud y los medios de vida adecuados para disfrutarla y que el cambio se haya preparado con antelación.[294]

Tras treinta o cuarenta años de actividad laboral en ocasiones resulta difícil realizar esta transición por lo que deben aprender a reorganizar su vida en torno a otras actividades. La reflexión sobre la propia historia personal puede ser un buen comienzo. El repaso autobiográfico nos permite comprender y relativizar las experiencias, reconciliarnos con el pasado y disfrutar de una vida renovada, pues el desligamiento de la actividad laboral remunerada no representa el final de la actividad productiva de las personas mayores. Los jubilados juegan un papel, cada vez más importante, en el contexto familiar y comunitario, asumiendo en unos casos, la función de mantenedores y educadores de los hijos y nietos y, otros, como promotores o colaboradores en diversas iniciativas sociales. El beneficio de estas actividades es bidireccional, ya que a cambio de esta colaboración éstas obtienen un reconocimiento afectivo que da sentido a sus vidas.

[293] Los cambios recientes en los patrones demográficos y de empleo, con un incremento de la esperanza de vida y el desempleo, cuestionan la viabilidad del actual sistema de pensiones.
[294] Atchley, Robert (1999) *Continuity and adaptation in aging: creating positive experiences.* Johns Hopkins University Press. Meryland.

Las investigaciones, y por ende el debate, sobre la inteligencia en la tercera edad, se han centrado en valorar el alcance de las pérdidas de capacidades; por tanto, no es de extrañar que sus conclusiones nos brinden una visión negativa de la vejez. La obsesión psicométrica y experimental nos ha llevado, también en la tercera edad, a considerar los test de memoria y el cociente intelectual como certificados de aptitud intelectual. No obstante, si analizamos detenidamente la metodología seguida por estas investigaciones y situamos sus conclusiones en el contexto integral de las personas mayores, nos damos cuenta enseguida de que éstas no se corresponden con la realidad. Por un lado, el tipo de pruebas no se ajusta a las formas de pensamiento y razonamiento adulto, y, por otro, las muestras no discriminan la historia y condiciones personales.[295] De hecho, cuando se consideran las diferentes variables los resultados difieren significativamente. Por ejemplo, si escogemos a personas activas, saludables, con estudios y una larga trayectoria intelectual, el deterioro cognitivo apenas se percibe, ya que mantienen, e incluso mejoran su capacidad para solucionar problemas prácticos.[296]

El envejecimiento afecta al sistema nervioso central reduciendo algunos procesos cognitivos relacionados con la velocidad de percepción y el tiempo de reacción. Dado que los test psicométricos atienden, fundamentalmente a estos criterios se comprende la escasa valoración de la capacidad cognitiva de la tercera edad. En las personas mayores también se observa una pérdida de la memoria episódica y el recuerdo de datos, si bien en este caso puede encontrarse una explicación alternativa en una reorientación de sus intereses y motivaciones, que les llevaría a descartar la información menos significativa. ¿Qué sentido tiene para una persona octogenaria saber la fecha del descubrimiento de América o recordar los rostros de conocidos con los que ha perdido la relación? Valoramos las cosas en referencia a nuestra escala vital. Un niño percibe los días y las calles como largas y grandes porque es pequeño y el entorno desconocido. El día y esa misma calle se acortarán, con el tiempo, a medida que crezca, los conozca y dejen de sorprenderle lo que en

[295] Holliday, S. G. & Chandler, M J. (1986) *Wisdom: explorations in adult competence.* Karger. Basel. En las investigaciones sobre inteligencia en la vejez es necesario distinguir entre el envejecimiento normal y el patológico.
[296] Poon, Leonard. Rubin, David. Wilson, Barbara. (1992) *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life.* Cambridge University Press. New York.

ellos acontece, pues con el paso del tiempo vamos cambiando el aspecto físico, nuestras relaciones en el mundo y el sentido de la vida:

> *"Al principio de su vida, el hombre aún corre ágil a lo largo de la orilla, más rápido que la corriente. Al llegar al mediodía, su ritmo ya ha disminuido algo y corre a igual velocidad que el río. Hacia la noche, cuando está cansado, la corriente acelera, y él se queda rezagado. Finalmente se detiene y se tumba junto a un río que sigue su curso al mismo ritmo imperturbable con el que ha fluido durante todo el día."*[297]

Los procesos cognitivos se guían por necesidades y deseos y, como éstos cambian con los años conforme cambian nuestras prioridades, también cambiamos nuestra manera de pensar y actuar. Las personas mayores, gracias a su mayor experiencia y a medida que toman conciencia de los límites de la vida, son capaces de concentrar su actividad en la resolución de problemas pertinentes, asociando de forma racional muchos hechos en apariencia independientes, dando lugar así, a una forma distinta y compleja de cognición *"la sabiduría"*.[298] La sabiduría nos permite ampliar la perspectiva con la que tomamos decisiones y dar una respuesta ajustada a la dimensión del problema. Una persona, por ejemplo, puede aprender a pescar, y hacerlo tan bien que acabe pescando todos los peces del río. Ese pescador que podríamos considerar inteligente será, sin embargo, un pescador infeliz al tener que enfrentarse con sus vecinos y consigo mismo por haber acabado con el medio de subsistencia de todos. Con el trascurso de los años ese mismo pescador ahora consciente de las repercusiones sociales y ambientales de sus decisiones, no sólo limitará sus capturas sino que cuidará de los peces y del río para asegurar su medio de vida. Esta capacidad para aprender a aprender con una perspectiva más amplia, despierta la sensibilidad socioambiental, permite integrar nuestra compresión del mundo, y nos facilita herramientas para actuar en la vida real.[299]

---

[297] Draaisma, Douwe (2006) *Por qué el tiempo vuela cuando nos hacemos mayores.* p 262. Alianza Editorial. Madrid

[298] Sternberg, Robert (1994) *La Sabiduría: su naturaleza, orígenes y desarrollo.* Desclée de Brouwer. Bilbao. La sabiduría es característica de la vejez porque requiere experiencia, pero no es un atributo exclusivo de ésta y puede manifestarse en otras etapas de la vida.

[299] Goldberg Elkhonon (2007) *La paradoja de la sabiduría. Como la mente puede mejorar con la edad.* Crítica. Barcelona.

La ONU estima que para el año 2050 el porcentaje de población de más de 60 años se doblará pasando del 10% actual al 21%. Por el contrario, la proporción de menores de 14 años se reducirá del 30% al 20%.[300] Esta trasformación social tendrá una importante repercusión educativa, si continua el desfase competencial de las personas mayores. Las previsiones de los organismos internacionales indican que en un futuro próximo el analfabetismo tecnológico sustituirá al iletrado como principal factor educativo de exclusión social en la tercera edad. La aceleración de estos cambios tecnológicos y la falta de un sistema de formación permanente pueden abrir una brecha digital entre los estudiantes y trabajadores activos, inmersos en el desarrollo y aplicación de las innovaciones; y aquellas otras personas que, como los jubilados y desempleados, permanecen al margen.[301]

Para evitar la exclusión social de los mayores se necesita, por un lado, un cambio en su consideración social. Tenemos que dejar de verlos como personas inactivas y valorarlos por sus aportaciones al bienestar común, apreciando que buena parte de las labores del hogar, el cuidado de los niños, la atención de las personas dependientes, y el mantenimiento del tejido asociativo comunitario se desarrollan gracias su trabajo. Por otro, necesitamos un sistema de educación permanente que les permita mejorar su calidad de vida e incrementar sus aportaciones sociales.

El aprendizaje trasforma a los mayores en agentes activos de la sociedad. Tanto es así que la educación permanente es una herramienta para el cambio personal y entendimiento intergeneracional indispensable. El producto de las malas decisiones y la conciencia de las oportunidades perdidas es algo que sólo se observa con el paso del tiempo, por eso, a medida que envejecemos echamos de menos no haber dedicado más tiempo al aprendizaje.[302] Si la necesidad de promover la educación a lo largo de toda la vida parece obvia, no lo es tanto el cómo hacerlo, ya que, al igual que ocurre en la educación formal, siempre existe el riesgo de que se produzca un divorcio entre los intereses políticos institucionales y los personales del alumnado.

---

[300] DESA (2013). *World Population Prospects: The 2012 Revision.* ONU. New York. http://esa.un.org/unpd/wpp/Documentation/pdf/WPP2012_%20KEY%20FINDINGS.pdf

[301] De Natale, Maria Luisa. (2003) *La edad adulta: una nueva etapa para educarse.* Narcea. Madrid.

[302] DeGenova, M. K. (1992*) If you had your life to live over again: What would you do differently?* International Journal of Aging and Human Development. Vol 34. nº 2. pp 135-143.

La educación en la vejez tiene unas características particulares que requieren una atención diferenciada. Para las personas mayores aprender responde a una motivación intrínseca. Su objetivo no es obtener una credencial educativa con la que engordar el currículum vitae de cara a una posible salida laboral, por lo que suelen ser mucho más exigentes con respecto a la calidad de la enseñanza. Si creen que ésta es mala la cuestionan o, lo que es peor, directamente abandonan los estudios. Ellos consideran, y no sin razón, que el poco tiempo del que disponen es demasiado valioso como para gastarlo en algo insatisfactorio. Por esa razón, los programas educativos para mayores deben tener un sentido práctico, y diseñarse para un uso inmediato.[303]

Otra diferencia sustancial con la educación convencional es que los mayores son, por lo general, personas independientes que acumulan una gran experiencia educativa. El haber ejercido durante años como alumnos, padres, hermanos, amigos, abuelos, etcétera, les otorga un status equiparable al del docente. En consecuencia, en la educación de adultos no tienen cabida las relaciones pedagógicas asimétricas que otorgan al profesor el poder de decisión sobre el destino de los alumnos. Los adultos se niegan a aceptar el trato condescendiente o autoritario del profesorado, por lo que la única vía de aproximación se encuentra en el reconocimiento y respeto mutuo. Sólo desde una relación simétrica, y con vocación de servicio, se puede lograr que los mayores se presten al diálogo, acepten el compromiso y asuman una responsabilidad educativa conjunta:[304]

> *"La sincronía de las edades y los rostros presupone la existencia de las alteridades. Se coexiste no sólo por tolerancia sino también por responsabilidad: la responsabilidad por el mundo de la alteridad o de la subjetividad del anciano (como también puede ser del mundo de la niñez, la juventud, de las mujeres, de los discapacitados, de los indígenas, las clases explotadas, los marginados, etcétera) es la máxima de todo actuar y pensar*.[305]

[303] Los mayores no aprenden pensando en las oportunidades futuras de lo aprendido, entre otras razones porque no saben si dispondrán del tiempo para aprovecharlas.
[304] Flecha, Ramón (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós. Barcelona. Vella, Jane (2002) *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults.* Jossey-Bass. San Fancisco.
[305] García, José Carlos. (2003) *La vejez: el grito de los olvidados.* p. 250. Plaza y Valdes. México.

Con los años, el sentido y las condiciones de aprendizaje cambian a medida en que lo hace nuestra comprensión de los procesos y contextos de su desarrollo. Sin embargo, esta dinámica de cambios no suele contemplarse en la práctica educativa formal. Los sistemas educativos establecen los fines, la organización escolar y los métodos de enseñanza-aprendizaje conforme a la tradición cultural. En una sociedad donde el conocimiento progresa rápidamente, quedando obsoleto a los pocos años, seguimos educando para la reproducción. Copiar, memorizar y exponer son las principales actividades en torno a las que se desarrolla la acción educativa. En las escuelas, se continúa evaluando a los alumnos por su capacidad para asimilar conceptos, procedimientos y actitudes de forma mecánica. La razón de esta persistencia metodológica se encuentra, en parte, en el hecho de que resulta siempre más fácil reproducir lo conocido que mejorarlo, sobre todo cuando el desarrollo de un aprendizaje reflexivo y creativo puede terminar cuestionando la pertinencia de lo enseñado o la competencia del que enseña.[306]

Un día pregunté a un amigo entrenador en un famoso club, considerado por entonces un semillero de talentos deportivos, por qué llevaban años sin promocionar a ningún jugador joven para el primer equipo. Me contestó que la plantilla del equipo profesional era también muy joven por lo que no sería rentable seguir promocionando talentos que al no tener cabida en ella, terminarían recalando en otros equipos rivales. Asimismo me explicó la dificultades para predecir la evolución y trayectoria deportiva de estos deportistas en el inicio de su carrera profesional por lo que cabía la posibilidad de que algunos de los jugadores descartados terminaran siendo mejores que los escogidos para permanecer en el club. Con estas condiciones la promoción del talento no sólo pondría en peligro la hegemonía deportiva de la entidad sino además desacreditaría profesionalmente a las personas encargadas de tomar las decisiones.[307] La moraleja de esta historia nos invita a reflexionar sobre el hecho de que las acciones educativas no se

[306] Popkewitz, Thomas. (1990) *Formación del profesorado Tradición, teoría y práctica.* Universidad de Valencia. Valencia.

[307] Este amigo que siempre se había destacado por su integridad y compromiso social, se debatía, así, entre su responsabilidad deontológica como educador y entrenador en la búsqueda de la excelencia de sus deportistas, y su obligación profesional con el club, del cual dependía su trabajo.

desarrollan en un espacio aséptico sino en un campo de juego donde existe un conflicto de intereses entre participantes.

El sistema capitalista y todos los subsistemas sociales que rige están diseñados como juegos competitivos no cooperativos de suma cero. En otras palabras, por enfrentamientos donde las ganancias de un jugador conllevan siempre pérdidas para el otro. El sistema educativo no escapa a esta lógica de la teoría de los juegos, donde cada individuo intenta maximizar sus beneficios, aun siendo conscientes de que esta ganancia se obtiene a costa de las pérdidas de otro.[308] Este problema se manifiesta, especialmente, en el conflicto de intereses que genera el traslado de los avances de las investigaciones a la práctica educativa. Resulta complicado aceptar el cambio y la innovación para la mejora, cuando esto implica una renuncia a una parte de nuestros beneficios, o, lo que es peor, cuestiona la pertinencia de nuestra labor. El que los escolares de primaria se vean obligados a cargar con 10 o 15 kilos de libros a sus espaldas cada día, cuando podrían estudiar mejor con una tableta digital de medio kilo es un buen ejemplo de esta irracionalidad, que sólo se explica en el interés por mantener los beneficios del sector librero y editorial tradicional.

La forma en que aprendemos y se nos enseña, y el estilo de vida que llevamos definen nuestro ser educativo, sin embargo, en la práctica, estos aspectos cada vez cuentan menos. Educar se ha convertido en una tarea ajena al mundo del educando, donde el compromiso es un tabú que asusta tanto a los educadores como al resto de la población. Pero el saber que no tenemos las respuestas adecuadas a las necesidades del alumno no nos exime de la responsabilidad de ayudarle a encontrarlas, en la realidad que habitan.

---

[308] Rodríguez, Blanca (2008) *Fuera del equilibrio. Moralidad y racionalidad indirecta.* Editorial Complutense. Madrid. Existen otros tipos de juegos cooperativos de suma no cero que incluso pueden ser competitivos. Un ejemplo lo tenemos en la liga profesional de baloncesto americana NBA. Existe un acuerdo que asegura un reparto entre todos los clubes de los beneficios generados por la competición que les asegura la subsistencia, también fija un tope de gasto para que nadie pueda jugar con ventaja económica y, por último, establece un sistema de fichajes de jugadores inverso donde el primero que escoge y ficha es el último clasificado y el ultimo el primero. Este sistema permite mejorar la competitividad, el interés de la liga, incrementar el número de espectadores y mejorar los ingresos publicitarios conjuntos. Por otro lado, el campeón obtiene el prestigio y algunos ingresos extra derivados del mismo. En este caso, los equipos no tienen problemas en mejorar y promocionar el talento, ya que cuanto más nivel tenga la competición más atractivo será el espectáculo y más ganarán todos.

La forma de aprender

El aprendizaje se basa en el recuerdo, de ahí que el desarrollo de la memoria siempre esté situado entre los objetivos pedagógicos. Durante mucho tiempo se ha considerado que la inteligencia dependía del volumen de información almacenada y la capacidad para recordarla de forma consciente, algo comprensible si tenemos en cuenta la importancia de la memoria en la cultura oral y su incidencia en la evolución humana durante el período previo a la aparición de la escritura.[309] Aún hoy, en muchas sociedades iletradas la memorización sigue siendo la mejor alternativa para conservar, utilizar y trasmitir los conocimientos acumulados. En cualquier caso, cuando nos referimos a la memoria, conviene señalar que hablamos de un concepto que engloba varios procesos diferentes. Por un lado, existe una memoria episódica que nos permite recordar determinadas experiencias y sucesos de nuestra vida, tales como un accidente o cumpleaños. Por otro, contamos con una memoria semántica que opera con significados compartidos, clasificando y reconociendo las cosas como elementos distintivos con independencia de que los hayamos experimentado; por ejemplo, entendemos un árbol como un elemento de la naturaleza o una fecha del calendario como un tiempo concreto. Por último, existe un tercer tipo de memoria procedimental que participa en el recuerdo de las habilidades motoras y destrezas necesarias para realizar una tarea, como andar o conducir un coche.

La memoria también responde de forma distinta a los requerimientos temporales, diferenciando entre las necesidades operativas de recuerdo a corto, medio y largo plazo. Si bien los sistemas orgánicos involucrados en ambos casos son los mismos, éstos difieren significativamente en sus procesos. Mientras en la memoria a corto y medio plazo se produce un cambio funcional de las sinapsis con una ampliación o reducción de la conexión, en la memoria a largo plazo los cambios son estructurales, modificando el número de conexiones sinápticas. Estas diferencias operativas y orgánicas permiten, a la memoria a corto plazo o sensoperceptiva, registrar el gran volumen de información presente en el entorno durante unos

[309] Pero la realidad social ha cambiado mucho; los avances en los sistemas de almacenamiento de información impresos, audiovisuales y digitales; la multiplicación exponencial del conocimiento y su rápido desfase han reducido nuestra dependencia del recuerdo consciente de la información, poniendo en cuestión la relevancia del aprendizaje memorístico.

breves segundos; a la memoria a medio plazo o de trabajo, retener la información durante las pocas horas necesarias para la realización de una tarea; y a la memoria a largo plazo, almacenar y recordar la información durante días o años. Estas diferencias funcionales de la memoria también se manifiestan en nuestra actividad cotidiana, operando tanto de forma implícita como explícita. La memoria implícita se utiliza de forma inconsciente en el recuerdo de acontecimientos con un fuerte componente emocional permitiendo anticipar la respuesta para, por ejemplo, evitar una situación de peligro; o simultanear la realización de una actividad psicomotriz como conducir con otra cognitiva como hablar. En cambio, la memoria explícita la utilizamos de forma consciente en cualquier proceso intelectual que requiera un análisis reflexivo. Conversar, explicar o planificar son ejemplos de actividades que demandan un declaración de la memoria explicita.[310]

Memoria y aprendizaje son procesos interdependientes. El aprendizaje genera memoria y la memoria permite el aprendizaje; por tanto, el aprendizaje depende en última instancia de los mismos factores que la memoria: la duración y repetición de los estímulos, el número de sentidos implicados en la experiencia, la novedad o interés de la actividad, y la relación de los hechos con vivencias propias. En ese sentido, existe una estrecha relación entre el tiempo de práctica y la fijación del aprendizaje a largo plazo. Cuando aprendemos algo nuevo necesitamos, por un lado, dedicar un mínimo de 20 minutos para apreciar y asociar los elementos presentes; y, por otro, evitar sobrepasar los 40 minutos de dedicación continua, a la misma actividad, porque a partir de ese momento comienza a decrecer de forma progresiva la capacidad de almacenar información. No obstante, si se establecen unos descansos intercalados en la sesión de aprendizaje, se pueden ampliar el tiempo efectivo de memorización, logrando dos niveles óptimos de memorización por hora.

En cualquier caso, para que la información aprendida se retenga de forma efectiva en la memoria a largo plazo, debemos repasarla. Basta con realizar un repaso de 5'

[310] Cada sistema de memoria implica áreas y procesos cerebrales diferentes; esto explica por qué determinadas lesiones o afecciones pueden incapacitar a un tipo de memoria sin que afecte a las otras. Kandel, Eric (2007) *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente.* Katz. Buenos Aires.

de duración a las 24 horas, a la semana siguiente, al mes, a los 6 meses y al año para fijar este aprendizaje en la memoria a largo plazo. (Grafico 2) Otro aspecto importante de la organización temporal del aprendizaje a tener en cuenta en el diseño de la actividad educativa es que tendemos a prestar más atención al principio y al final de una sesión, por lo que deberíamos procurar sintetizar en esas partes los contenidos relativos a los objetivos primordiales de la sesión.[311]

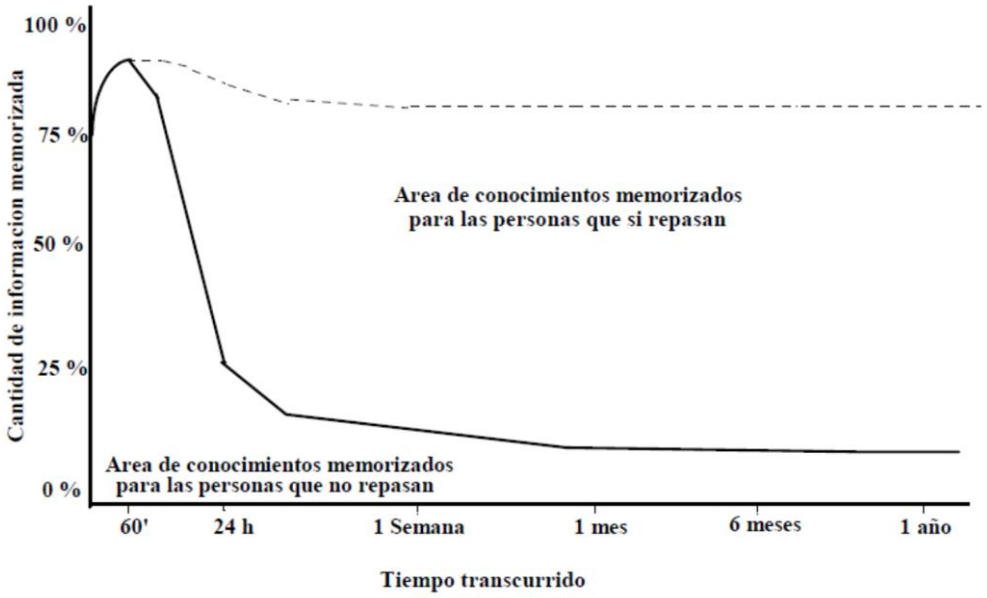


Grafico 2 Repaso y retención del aprendizaje en la memoria

Nuestro cerebro es un órgano diseñado para operar en un contexto multisensorial, de tal forma que cuanto mayor sea el número de sentidos involucrados en el aprendizaje más fácilmente se fijarán los recuerdos en la memoria. La conexión neuronal entre estímulos provenientes de los movimientos, olores, sabores, imágenes y sonidos, nos permite crear un mapa mental, amplio y preciso, que facilita el recuerdo de la experiencia. Por ello, para explotar el potencial del aprendizaje de los alumnos, no basta con apoyar las explicaciones en el aula con audiovisuales, necesitamos implicar otros sentidos: dialogar, tocar y manipular objetos, movernos e incluso asociar la experiencia con olores y sabores aprovechando la gran capacidad evocativa del gusto y el olfato.[312]

[311] Buzan, Tony. (1989) *Como utilizar su mente con máximo rendimiento.* Ediciones Deusto. Bilbao.
[312] Verlee Williams, Linda (1986) *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial.* Martínez Roca. Barcelona.

La novedad y el interés son factores estimulantes del cerebro que, además de satisfacer la curiosidad innata y mejorar nuestra capacidad de adaptación al entorno, actúan reforzando la memoria episódica. Por el contrario, la monotonía y el aprendizaje mecanizado y repetitivo limitan los procesos de asociación provocando una pérdida de atención a los sucesos. La práctica interferida nos permite evitar estas pérdidas de atención, conferir un nuevo sentido al aprendizaje y estimular los mecanismos de retención de la memoria. Para lograrlo podemos introducir o variar cualquier aspecto de la actividad: el contexto, los medios, la organización, los objetivos o sus contenidos. Esta estrategia, además, se ajusta a los requerimientos de la vida real en donde las condiciones en que se aplica el aprendizaje casi siempre son variables e impredecibles.

La transferencia y la creatividad son factores que, al igual que la memoria, dependen de la variedad.[313] En cualquier caso, para que estas innovaciones se traduzcan en una mejora del aprendizaje necesitamos relacionarlas con nuestras experiencias y conocimientos previos, integrarlas contemplando aspectos motrices, afectivos y cognitivos y ajustar su nivel de dificultad a las posibilidades del alumno.[314] La comprensión y la memoria dependen de la asociación entre lo conocido y lo desconocido, pues siempre resulta más fácil entender y recordar una historia continua que acordarse de un montón de relatos inconexos. La eficacia del proceso de asociación memorística queda patente en el hecho de que ésta constituye la base de casi todas las fórmulas nemotécnicas.

El cerebro humano se encuentra dividido en dos grandes estructuras denominadas hemisferios, que si bien presentan algunas características singulares, operan de forma conjunta interconectados por un grueso haz de fibras nerviosas. Investigaciones realizadas hace ya algunos años, encontraron unas diferencias funcionales en la forma de procesar la información de ambos hemisferios. Mientras en el hemisferio izquierdo predomina el procesamiento de información secuencial

[313] Thorne, Kaye (2008) *Motivación y creatividad en clase.* Grao. Barcelona.
[314] Vygotsky creó el concepto de zona de desarrollo próximo para definir este ajuste como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo o aquello que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y el de desarrollo potencial o aquello que sería capaz de lograr con ayuda. Vygotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.

y verbal, en el derecho prevalece un sistema simultáneo y visual.[315] La educación en las sociedades escolarizadas se orienta principalmente al estilo de hemisferio izquierdo, debido a que las personas viven, se relacionan y trabajan en un mundo de símbolos, hasta el punto de que los significados y esquemas de comportamiento aprendidos condicionan y muchas veces distorsionan la percepción de la experiencia.

Betty Edwards en sus investigaciones sobre el aprendizaje artístico, advirtió el problema del condicionamiento verbal en la percepción, al percatarse de que la mayor dificultad que afrontan las personas al dibujar reside en la tendencia a representar simbólicamente el significado de las cosas, omitiendo casi todos los detalles de las mismas.[316] Esta predominancia hemisférica en el aprendizaje tiene importantes implicaciones educativas, ya que la forma en que aprendemos repercute en cómo sentimos, pensamos y nos comportamos. Si tal y como sugieren las investigaciones el equilibrio personal depende, en parte, de una estimulación hemisférica dual, deberíamos diseñar estrategias metodológicas que compensaran y complementaran las funciones hemisféricas, alternando los recursos didácticos, conforme a las necesidades y requerimientos de las tareas. (Tabla 1): [317]

RECURSOS DIDACTICOS DE LAS FUNCIONES HEMISFERICAS	
Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Comunicación verbal (palabras)	Comunicación no verbal (gestos)
Ritmo (frecuencia)	Tono (cadencia)
Espacio lineal (ubicación y orientación)	Espacio circular (distribución y relación)
Símbolos (representación conceptual)	Imágenes (representación natural)
Interpretación (adaptación de la acción)	Imitación (reflejo de la acción)
Análisis casuístico (causa y efecto)	Síntesis metafórica (función y aspecto)

Tabla 1 Recursos didácticos de las funciones hemisféricas

[315] Wittrock, Merlin. (1982) *El cerebro humano.* Editorial Ateneo. Buenos Aires.
[316] Edwards, Betty (1988) *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Hermann Blume. Madrid.
[317] Verlee Williams, Linda (1986) *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial*. Martínez Roca. Barcelona. Debemos señalar que la predominancia hemisférica no es universal, ya que las personas ambidiestras, un porcentaje pequeño de zurdos y algunas personas diestras procesan el habla en ambos hemisferios. Porac C. y Coren. S. (1981) *Lateral preferences and human behavior*. Springer-Verlag, Nueva York. Gazzaniga, Michael (1998) *Dos cerebros en uno.* Investigación y ciencia. nº 264 Septiembre. pp. 5-19.

El neurocientífico Joseph LeDoux cree que existe una relación entre emoción, memoria y el aprendizaje, de tal forma que los episodios con una fuerte carga emotiva tienden a recordarse mejor que los neutros. Esto tiene su explicación lógica en la necesidad vital de recordar aquellas situaciones beneficiosas o perjudiciales para nuestra supervivencia. Las experiencias relevantes se graban con su correspondiente respuesta emocional en el sistema límbico, una estructura cerebral que favorece la memoria a largo plazo e interacciona directamente con el sistema endocrino y el sistema nervioso. Esta relación permite programar de forma instintiva y automática una respuesta emocional:

> *"el hipocampo es una estructura fundamental para reconocer un rostro como el de su prima, pero es la amígdala la que le agrega el clima emocional de que no parece tenerla en mucha estima"* [318]

Esta característica funcional del cerebro tiene importantes implicaciones educativas, primero porque restringe nuestra capacidad de control consciente y segundo porque condiciona el aprendizaje. Giorgi Lozanov, investigó los efectos del condicionamiento emocional sobre el aprendizaje, llegando a la conclusión de que estas respuestas emocionales inconscientes operan como sugestiones potenciando o limitando el aprendizaje.[319] La explicación fisiológica que ofrecía se basaba en el efecto de dominancia, según el cual cuando se activa una determinada área cerebral, por medio de una excitación óptima, las demás caen en un estado de inhibición o inducción negativa, atrayendo todos los estímulos hacia el foco dominante. De esta forma, cuando consideramos algo positivo, nos concentramos en la sensación de bienestar incrementando el rendimiento, y por contrario, si pensamos que la experiencia es negativa, lo haremos sobre la sensación de malestar reduciéndolo. Lozanov cree posible aprovechar esta característica funcional del cerebro para mejorar el aprendizaje. Para ello deberíamos, por un lado, facilitar la comunicación espontanea creando una atmósfera agradable que aparte cualquier tipo de prejuicio o inhibición. Por otro, dirigir y concentrar la

[318] LeDoux, Joseph (1996) *El cerebro emocional*. p. Planeta. Barcelona.
[319] Según Lozanov, la curiosidad y el interés por conocer son cualidades innatas de los seres humanos, por lo que los impedimentos para disfrutar del aprendizaje estarían asociados a experiencias y hechos con una carga sugestiva negativa. Lozanov, Giorgi. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers. New York.

atención sobre los elementos relevantes de la tarea. Y, por último, cambiar el tipo y requerimiento sensorial de las actividades, alternando el área cerebral estimulada, de tal forma que podamos asimilar más información con un menor cansancio.

La imagen del ser humano como un ser racional que opera conforme a la secuencia veo-siento-pienso-actúo, no es del todo correcta. La mayor parte del tiempo nuestro cerebro trabaja siguiendo el patrón veo-siento-actúo-pienso. Marco Iacobboni considera que estamos programados para responder emocionalmente a los gestos, expresiones y comportamientos de los demás, interiorizando e imitando sus estados de ánimo.[320] Tanto es así que el simple gesto de un profesor en respuesta de un alumno puede condicionar la relación educativa entre ambos. Si como profesores pensamos que un alumno carece de la capacidad o que es un vago, proyectaremos esa imagen en el trato hacia ellos desatendiéndolos o minusvalorando su trabajo. Ante esta situación, lo más probable, es que el alumno por su parte responda con un rechazo hacia la persona del profesor y de la materia que imparte, creando una espiral de sentimientos negativos entre los dos.

Las situaciones de contagio y refuerzo emocional determinan los resultados del aprendizaje, ya que, como comprobaron en su día Rosenthal y Jacobson, tendemos a actuar conforme a nuestras expectativas autocumpliendo las profecías.[321] En todo caso, el impacto de los prejuicios en las relaciones siempre será proporcional al status de las personas implicadas, las consecuencias de las acciones y el contexto de desarrollo. De ahí que el trato y la opinión de los padres cobre más importancia en el entorno familiar, el de los profesores en el escolar y el del grupo de iguales en la actividad social. La lección a extraer de nuestra naturaleza empática es que manteniendo una actitud positiva hacia los demás, podremos modificar sus respuestas o, al menos controlar, en el caso de que éstas sean negativas, su influencia refleja en nosotros.

---

[320] Iacoboni, Marco. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación y de cómo entendemos a los otros.* Katz Editores. Madrid.

[321] Rosenthal, Robert. y Jacobson, Leonore. (1980) *Pygmalion en la escuela.* Moranova. Madrid. Los profesores que tienen expectativas positivas sobre los alumnos, suelen generar un clima socioemocional más cálido en el aula, facilitar más información y valorar positivamente los resultados alcanzados. En todo caso, los resultados del efecto Pigmalión en el aula estarán en consonancia con la autoestima del profesor y los alumnos. A mayor autoestima más posibilidades de interaccionar positivamente.

La manera de enseñar

La principal diferencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en la intencionalidad. Aprender yo o enseñarte a ti son dos direcciones que cambian el sentido educativo. Sin embargo, en la literatura pedagógica la enseñanza como acción hacia el otro prácticamente ha desaparecido. El ideal liberal-cognitivista del individualismo no admite la intromisión del otro aunque su intención sea buena. Conforme a esta interpretación neoliberal de la postmodernidad, al no existir una verdad absoluta cada uno deberá descubrir la suya. Por tanto, la función docente debería centrarse en preparar al alumno para su expedición al saber. Aquí nos encontramos con una cuestión problemática: si un alumno desconoce la verdad del profesor, e incluso la suya propia ¿cómo podrá encontrarla o reconocerla? Esta contradicción queda espléndidamente reflejada en el siguiente cuento indio:

> *"El maestro se presentó ante ellos. Tras una breve pausa de silencio, preguntó: Amigos, ¿sabéis de qué voy a hablaros? No -contestaron. --En ese caso -dijo-, no voy a decirles nada. Son tan ignorantes que de nada podría hablarles que mereciera la pena. En tanto no sepan de qué voy a hablarles, no les dirigiré la palabra. Los asistentes, desorientados, se fueron a sus casas. Se reunieron al día siguiente y decidieron reclamar nuevamente las palabras del santo.*
>
> *El hombre no dudó en acudir hasta ellos y les preguntó: --¿Sabéis de qué voy a hablaros?--Sí, lo sabemos -repusieron los aldeanos.--Siendo así -dijo el santo-, no tengo nada que deciros, porque ya lo sabéis. Que paséis una buena noche, amigos. Los aldeanos se sintieron burlados y experimentaron mucha indignación.*
>
> *No se dieron por vencidos, desde luego, y convocaron de nuevo al hombre santo. El santo miró a los asistentes en silencio y calma. Después, preguntó: --¿Sabéis, amigos, de qué voy a hablaros? No queriendo dejarse atrapar de nuevo, los aldeanos ya habían convenido la respuesta: --Algunos lo sabemos y otros no. Y el hombre santo dijo: --En tal caso, que los que saben transmitan su conocimiento a los que no saben. Dicho esto, el hombre santo se marchó de nuevo al bosque".*[322]

[322] Calle, Ramiro. (2009) *101 Cuentos clásicos de la india. Una tradición del legado espiritual.* p. 5 Edaf. Madrid.

La moraleja de esta historia es que no existe una verdad más allá de la relación presente. Por tanto, carece de sentido que alguien nos la pueda traspasar, como pretende el discurso positivista de los conservadores, o que intentemos encontrarla por nosotros mismos como pretenden los cognitivistas liberales. El error habitual de la docencia posmoderna, reside, precisamente, en su tendencia a afrontar el problema de los fines educativos con una perspectiva moderna, planteando el aprendizaje como un paso para ser, en vez de ser a cada paso e instante de relación con el mundo. El alumno y el docente sólo existen en la relación pedagógica. Nadie es alumno sin un profesor, ni existen los profesores sin alumnos, como tampoco existen profesores y alumnos sin una finalidad educativa. Para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar, profesores y alumnos deben involucrarse en el proceso educativo, dialogando, exponiendo e intercambiando sus experiencias.

Aun formando parte del mismo proceso, la intencionalidad es un importante matiz que diferencia la enseñanza del aprendizaje. La intención de educar implica asumir un compromiso, hacerse responsable de otro, intentar comprenderlo y atenderlo respondiendo a sus estados de ánimo, necesidades y deseos. En la práctica, estos requerimientos son los que establecen la distinción entre enseñanza y aprendizaje, ya que puede aprender sin tener muchas habilidades interpersonales pero no se puede enseñar sin ellas:

> *"Un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño sino el profesor quien tiene que cruzar la calle para llegar al lado del niño. El profesor tiene que saber «dónde está el niño», «cómo ve el niño las cosas», cómo es que este estudiante tiene dificultad en cruzar la calle para así entrar en los dominios del aprendizaje. El profesor tiene que estar al lado del niño y ayudarle a localizar los lugares por donde cruzar y encontrar los medios para que consiga llegar al otro lado, a este otro mundo, con éxito. De hecho, en este gesto es donde yace el significado de educere, «conducir hacia» el mundo, el mundo de la consciencia, la responsabilidad, la madurez y la comprensión."* [323]

[323] Aun así, no es infrecuente que algunos docentes opten por reinvertir las intenciones de la relación educativa considerando que los alumnos están para satisfacer sus expectativas. Van Manen, Max. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* p. 165. Paidós. Barcelona.

La enseñanza, como asegura Max Van Manen, es ante todo una cuestión de tacto, de predisposición para relacionarse con los alumnos, de hacernos sensibles a sus gestos, miradas, palabras e, incluso, a sus silencios sutiles. En definitiva, una muestra de aceptación y reconocimiento de su singularidad. No existen manuales que nos ayuden a escoger las palabras adecuadas para cada persona. Lo que para unos oídos suena a halago para otros es un reproche. En consecuencia, aun pudiendo diagnosticar los problemas, necesitamos un conocimiento profundo de cada historia personal para conocer sus causas. Afirmar que un alumno suspende porque no sabe, es señalar una obviedad, a la par que negar el sentido de la presencia docente.

El alumno enfrentado a una tarea educativa, junto a sus compañeros, enseguida toma conciencia de su nivel de conocimiento; incluso cuando aprueba puede saber que no es suficiente, que fue un golpe de suerte, y que necesitaría estudiar y practicar más para dominar la materia. O, por el contrario, suspender siendo consciente de que comprende el tema. Nadie mejor que ellos mismos para decirnos, incluso sin ser conscientes, los porqués de su aprendizaje. La dificultad de la labor docente consiste precisamente en esa exigencia de atención e indagación continua, que a su vez, requieren una mezcla amplia de conocimientos científicos y artísticos. Se necesita ciencia para saber cómo construir el conocimiento y arte para adaptarlo a la escala humana de cada individuo.

Nadie nace aprendido. Por consiguiente, la enseñanza como cualquier otra habilidad humana se inicia también desde el aprendizaje. Más allá del tema de la formación académica, la consideración de la docencia escolar como una actividad individual explica, en buena parte, su escaso nivel de desarrollo. Cualquier entrenador deportivo afirmará, sin duda, que la mayor parte de lo que ha aprendido no lo hizo en cursos, sino observando y trabajando con otros entrenadores.[324] Sin embargo, los profesores entran y salen solos de las aulas día tras día sin más retroalimentación que la de sus alumnos. Incluso los que se preocupan por compartir su experiencia pedagógica con otros docentes, sólo

[324] En un club deportivo profesional los entrenadores suelen contar con un equipo multidisciplinar de colaboradores que trabaja al unísono contrastando y evaluando continuamente la labor realizada por el equipo. Incluso en el deporte escolar el entrenador del equipo, suelen contar, al menos, con un delegado con el que comentar y tener otro punto de vista sobre su trabajo.

reciben la opinión de personas que desconocen lo que sucede en esa aula. De esa manera, lo primero que aprenden los alumnos de los profesores es que la razón, el conocimiento y el liderazgo son propiedades individuales. Con el referente del ejemplo del profesor y al margen de cómo se organicen actividades, a los alumnos se les enseña desde pequeños que el saber es una cualidad particular. Él decide en solitario qué se hace y cómo se hace, convirtiendo la enseñanza en una forma de educar para una relación monológica.

El principal reto que deberá afrontar la enseñanza en un futuro será la introducción de la docencia conjunta o coenseñanza; una propuesta que permite mejorar la atención al alumnado y cambiar su visión sobre la labor del profesorado. Observar diariamente cómo los profesores colaboran, se corrigen y apoyan proporciona al alumno un modelo de referencia diferente sobre el liderazgo, y les permitiría constatar, con el ejemplo, que el conocimiento no es el producto genuino de un ser individual sino de una relación abierta y razonable entre iguales.[325] La coenseñanza como trabajo en equipo se puede implementar de varias formas. Una, como sistema de apoyo, donde un educador se dirige al alumnado como grupo, mientras el otro aclara las dudas y atiende las necesidades individuales. Otra, en paralelo, dividiendo la clase en grupos, distribuyendo la responsabilidad de la enseñanza y rotando su atención. Y, por último de forma conjunta alternando sus explicaciones, ofreciendo, a los alumnos, dos versiones de un mismo tema.

La administración y el disfrute son aspectos educativos implícitos que también suelen pasarse por alto en el proceso de enseñanza aprendizaje. El profesor no sólo muestra sus conocimientos, también trasmite con su práctica un modelo de gestión y una actitud hacia el trabajo. La organización del tiempo, el espacio, los medios materiales y el compromiso e interés mostrado por el profesor serán un referente para el alumnado en sus relaciones extraescolares. Liberados de las responsabilidades económicas e incluso del hogar muchos jóvenes de hoy,

[325] Lodato, Gloria. Blednick, Joan (2011) *Teaching in Tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive Classroom.* ASCD. New York. La coenseñanza favorece la atención a la diversidad y cubre las necesidades de retroalimentación del profesorado. El alumnado como alternativa de retroalimentación ante la imposibilidad de contar con otros docentes colaboradores, aunque éste es un buen sistema, tiene sus limitaciones en la capacidad de los alumnos para analizar la actividad educativa.

educados para el ocio y el consumo, consideran que estudio y trabajo son obligaciones con un sentido instrumental: ganarse el derecho a disfrutar la vida lejos del compromiso escolar o laboral. En mano de los docentes, como educadores que más tiempo pasan con los jóvenes, está el cambiar esta concepción del trabajo y el estudio. El profesor que disfruta compartiendo su conocimiento con los alumnos, les trasmite la pasión por su quehacer, y les enseña que la actividad laboral puede ser, además de necesaria, gratificante.[326] No tiene sentido seguir distinguiendo entre el aprendizaje escolar como un trabajo forzado y la actividad extraescolar como momento de ocio, renunciando a disfrutar plenamente del tiempo. La educación al igual que el trabajo no tiene por qué convertirse en una actividad alienante ni consagrada al sacrificio como propugna la ética protestante del capitalismo.[327] Educar es enseñar que la empatía es la base de las relaciones, la cooperación la clave de aprendizaje y la vocación lo que da sentido al trabajo.

El despliegue de una buena relación educativa requiere tiempo, espacio y un clima social adecuado. Siempre habrá alumnos que se relacionen desconfiando de la escuela, los profesores, los compañeros o la materia, así como muchos otros que, por circunstancias personales, demanden una atención especial. Para poder ayudar a todos y cada uno de ellos, los docentes necesitan diseñar una estrategia de aproximación que les permita conocerlos, establecer vínculos afectivos y eliminar los obstáculos al aprendizaje, pues la enseñanza nunca se imparte en un espacio neutral, los alumnos experimentan la escuela con una gran variedad de sentimientos que van de lo acogedor a lo inhóspito, siendo habitual que en los centros educativos, a excepción de la cafetería, los patios y las canchas deportivas reine la sobriedad impersonal,

No basta con construir una escuela atractiva y funcional para hacerla habitable, el espacio educativo sólo cobra vida cuando reconoce a sus habitantes y los frutos de su trabajo. En este sentido, es importante que los profesores incorporen a las aulas parte de los referentes culturales de los alumnos, por ejemplo, decorando las clases con fotografías y trabajos de los alumnos, o con alusiones a hechos o

[326] Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairós. Barcelona.
[327] Por desgracia, las personas condenadas a la esclavitud y la servidumbre no tienen esa opción.

personajes relacionados con la materia de estudio. También es necesario que el espacio educativo se desplace fuera de las paredes del aula y el centro escolar. En ese sentido los museos, teatros, estadios, parques, empresas o administraciones se convierten en aulas potenciales que pueden rentabilizarse, incluyéndolos en el programa educativo.

El diseño y programación de las actividades, la organización de la clase y la gestión del trabajo son aspectos que requieren un criterio metodológico. Enseñar desde un punto de vista técnico comprende tres tareas: establecer las condiciones adecuadas, gestionar las actividades y rentabilizar el aprendizaje. En consecuencia, los docentes necesitan planificar su trabajo reservando un tiempo para la enseñanza, el ocio, y la atención personal. Sin embargo, los docentes influenciados por la teoría del capital humano y la rentabilidad económica, han terminado organizando el tiempo escolar, exclusivamente en torno a la enseñanza, con el objeto de mejorar el rendimiento académico. La duración del curso, el horario lectivo y la distribución de las materias se establecen de forma mecánica e inflexible con meses de antelación. Los lunes, miércoles y viernes el alumno X tendrá una clase Y de una hora de duración durante 9 meses. Cada trimestre deberá completar el estudio de un bloque de contenidos y superar una evaluación, con independencia de cualquier otra consideración personal. La necesidad de ajustar la labor docente a una organización escolar rígida que atiende a grupos, cada vez más numerosos de alumnos ha convertido la enseñanza en una actividad industrial tan monótona y alienante como improductiva.[328]

La docencia demanda un tiempo móvil, que permita variar la duración y los horarios de clase, capaz de adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje, y que contemple la alternancia de períodos acentuados y atenuados de trabajo para facilitar su asimilación. El primer requisito implica integrar distintas disciplinas y ampliar los períodos de tiempo dedicados a las mismas. Por ejemplo, estableciendo que un mismo profesor, en secundaria, asuma la docencia de todas las ciencias

[328] Husti, Aniko (1992) *Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil.* En Revista de Educación nº 289. pp 271 – 305. MEC. Madrid. Usando una metáfora: cada alumno representa una variedad de árbol frutal con sus propios requerimientos de clima, tierra, agua y período de maduración. Sin embargo, la corporación agrícola del sistema educativo se empeña en plantarlos de la misma forma, suministrarles los mismos cuidados y recoger sus frutos el mismo día.

naturales, impartiendo trasversalmente las materias de matemáticas, física, química y biología.[329] El segundo requisito implica programar las actividades en función de las cargas de trabajo considerando su orientación: intelectual afectiva o motriz, los requerimientos operativos de la tarea: actuar, decidir o buscar,[330] y las demandas sensoriales visuales, auditivas, cinestésico-táctiles. Para ello, por ejemplo, durante la sesión educativa podemos alternar las explicaciones con las conversaciones, la documentación visual con la manipulación experimental, y las operaciones técnicas con la investigación teórica. Estos cambios permiten rotar las zonas de estimulación cerebral, mejorar la memoria y evitar el cansancio. En este sentido, Giorgi Lozanov considera que el cerebro se rige por los mismos principios fisiológicos de otras partes del organismo respondiendo a los principios de volumen intensidad y orientación de los estímulos; de tal modo que cada aprendizaje implica tanto la activación de unas determinadas áreas cerebrales como el reposo activo y la recuperación de las zonas inhibidas[331]

La enseñanza también se basa en la confianza recíproca. Profesores y alumnos necesitan crear un ambiente de comprensión, valoración y respeto mutuo para poder establecer lazos afectivos y neutralizar aquellos prejuicios e inhibiciones que dificulten las relaciones educativas. Por este motivo, la introducción a la sesión de trabajo escolar, conviene realizarla de una forma lúdica y participativa. Las anécdotas, historias o los juegos servirían, en este caso, para predisponer positivamente a los alumnos.[332] Tras romper el hielo y desinhibir a los alumnos, tenemos que dirigir su interés hacia el tema del trabajo. Esto podemos hacerlo realizando una breve introducción preparada con ejemplos de situaciones y

[329] Esto implicaría cambiar el sistema de formación pasando de profesores de materias a profesores de áreas, así como el diseño curricular en secundaria, bachillerato, formación profesional e incluso universitario en los títulos de grado dejando la docencia específica para los máster y cursos de especialización profesional. Además de mejorar la gestión del tiempo y facilitar la integración interdisciplinar de las materias, esto permitiría ampliar el tiempo de dedicación y el conocimiento mutuo del profesorado y el alumnado.

[330] Existen diferencias cognitivas entre las actividades que requieren una respuesta simple como copiar, reproducir o imitar; las de tipo electivo como escoger y seleccionar; y las creativas en donde debemos imaginarnos e idear las soluciones.

[331] Al igual que hacen los entrenadores deportivos, si planificamos las cargas cognitivas teniendo en cuenta la orientación y exigencia de las actividades de aprendizaje podemos incrementar el rendimiento evitando la fatiga y el sobreesfuerzo. Belanger, Bagriana. (1985) *La Sugestología* Ediciones Mensajero. Bilbao.

[332] Garcia-Larrauri, Begoña (Dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor.* Pirámide. Madrid.

aplicaciones que ellos conozcan. De esa manera, la sesión de aprendizaje avanzaría por deducción, de lo general a lo particular, enfatizando la importancia y sentido de las actividades, ya que el aprendizaje comprensivo sólo puede lograrse si atendemos a los rasgos estructurales de los hechos o situaciones.[333]

El alumno sólo puede participar de forma efectiva si el nivel de dificultad de las actividades se establece en su Zona de Desarrollo Próximo y cuenta para su realización con la colaboración del profesor o de otros compañeros más aventajados que hagan de mediadores ayudando a aclarar y organizar las ideas. Este diálogo entre alumnos y con los profesores genera además un código de comunicación compartido que facilita la comprensión recíproca y simplifica las interacciones, hasta el punto de que con el tiempo, alumnos y profesores serán capaces, con apenas unas palabras o gestos, de captar el significado de la conversación y la intencionalidad de sus interlocutores.[334]

Toda sesión o período educativo debería concluir con un proyecto que contemple la aplicación o trasferencia creativa de lo aprendido a situaciones y problemas reales, ya que la comprensión verdadera sólo se alcanza en el desempeño de una actividad productiva.[335] En este sentido, habría que considerar el uso de las nuevas tecnologías y las nuevas demandas sociales, porque aún desconocemos hasta qué punto elementos como las redes sociales, las aulas virtuales o los simuladores modificarán las prácticas educativas actuales.[336] Finalmente, podemos concluir, resumiendo, que toda acción docente debería contemplar tres objetivos metodológicos; por un lado, captar la atención del alumno y situar la materia en su esfera de interés, por otro, en adaptar los contenidos del aprendizaje a su nivel de comprensión y capacidad de realización, y, por último, en dar sentido al trabajo, vinculándolo a alguna actividad que éste considere productiva.

---

[333] Wertheimer, Max. (1991) *El pensamiento productivo.* Paidós Ibérica. Barcelona.

[334] Edwards, Derek. Mercer, Neil. (1988) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.* Paidós-MEC. Madrid. Wells, Gordon. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Paidós Ibérica. Barcelona.

[335] Stone, Marta (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. Buenos Aires. Debemos señalar que los proyectos cooperativos mejoran más el aprendizaje que los trabajos individuales.

[336] Lankshear, Colin.y Knobel, Michele. (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Morata. Madrid. Las diferentes formas de comunicación dan lugar a distintas prácticas sociales, modificando nuestra idea de ser y hacer la vida. Por todo ello, es previsible que en los próximos años, asistamos a una trasformación radical de la educación, que cambiará la función docente.

El estilo de vida

Los hábitos facilitan y refuerzan el aprendizaje. Así, por ejemplo, para un estudiante poco acostumbrado a la lectura, el simple hecho de tener que leer una hora para preparar un examen puede representar una tarea agotadora, y en ocasiones inasumible. Al igual que ocurre con el lector, el músico principiante estará tan concentrado en acertar pulsando las teclas correctas, que apenas podrá apreciar, y menos aún deleitarse, con los matices de su interpretación al piano. Sólo en la medida que insistimos en la realización de una actividad el proceso de llevarla a cabo se va automatizando y requiriendo menos esfuerzo. Esto no sólo facilita su ejecución sino que permite descentrar y disociar la atención percibiendo o reflexionando sobre otros aspectos de la misma. El interés y la práctica de una actividad son aspectos educativos relacionados con el estilo de vida, a los que se presta muy poca atención, pese a que éstos determinan, en buena parte, los logros educativos. Se ha constatado que, por término medio, los alumnos educados en una familia aficionada a la lectura, leen más, comprenden mejor lo que leen, y obtienen mejores calificaciones escolares.[337]

El contexto sociocultural configura los hábitos y el gusto personal, y con éstos las condiciones y predisposiciones individuales para determinados aprendizajes. ¿cómo vive? ¿qué lee?, ¿cuánto viaja?, éstas son sólo algunas preguntas clave que permiten explicar la trayectoria educativa de un individuo.[338] El hecho de que los padres y amigos de un alumno compartan intereses intelectuales y colaboren con éste en la realización de las tareas escolares, refuerza el sentido social de la actividad educativa. Las personas tendemos a aceptar la influencia de aquellos que más nos agradan; por tanto, cuando los padres colaboran con sus hijos en estas

[337] La mayor parte de los problemas de lecto-escritura residen en el hecho en un déficit de práctica de la caligrafía y la lectura. Una práctica regular y corta de repaso de estas actividades, en casa, con los padres no sólo mejora estas habilidades sino que además crea el hábito y otorga sentido a la actividad. García-Fontes, Walter (2013) *Efectos de los hábitos de lectura familiares sobre los resultados académicos en PIRLS 2011*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/dtgarcia-fontes.pdf?documentId=0901e72b814db8be

[338] La motivación para el aprendizaje y los hábitos de estudio se establecen en su mayor parte en el seno de la familia y las relaciones sociales extraescolares. Por ello resulta, cuanto menos, curiosa la tendencia social de atribuir todo el mérito del éxito académico a los docentes y gestores educativos, y las del fracaso a las de las familias y los propios alumnos Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós. Barcelona.

tareas expresan implícitamente su conformidad y complacencia con las mismas, animando a su realización. Por el contrario, cuando los alumnos perciben un desinterés familiar por las tareas escolares, éstos tienden a desvalorizarlas y abandonarlas.[339]

Con el paso del tiempo, de forma natural, nuestros referentes educativos van cambiando. Si durante la infancia los padres y hermanos determinan nuestros campos de interés, en la adolescencia será el grupo de iguales y los profesores los que tomaran el relevo. Sólo con el paso de los años, a medida que desarrollamos la agencia personal y ampliamos nuestra conciencia sobre el significado de la actividad educativa, será cuando podamos independizar nuestro criterio de selección, interpretación y valoración de las mismas. En ese momento la motivación intrínseca se convertirá en un factor determinante del aprendizaje[340]

El papel de la familia y los amigos, como facilitadores del aprendizaje no se limita al apoyo e interés por las actividades estrictamente académicas sino que abarca la mediación y desarrollo del gusto en un amplio abanico de actividades culturales relacionadas con el currículo escolar. El aprendizaje escolar resulta mucho más sencillo para aquellos niños que tienen la oportunidad, por tradición familiar, de conocer a más personas y realizar una variedad de actividades en diferentes contextos culturales.[341] Sin duda, en este caso, como en muchos otros, la capacidad económica determinará, en buena medida, este refuerzo extracurricular de la cultura escolar, más aún si se insiste en privatizar los servicios complementarios extraescolares, repercutiendo el coste del comedor, el trasporte y las actividades extraescolares en los alumnos. Los viajes de fin de curso, por ejemplo, ya se han

[339] Shinichi Suzuki utilizaba con éxito este principio en la enseñanza musical, sobre todo, durante la iniciación donde la falta de dominio del instrumento y lenguaje musical limitan la motivación intrínseca. Suzuki, Shinichi (2004) *Educados por amor. El método clásico de la educación del talento.* Alfred publishing CO. Miami.

[340] Muchos aprendizajes, sobre todo en sus inicios, se asumen y valoran en función de la conformidad del entorno social. Nos interesaremos por aprender lo que aquellas personas que queremos y admiramos dicen que deberíamos aprender. En este caso, el término decir comprende tanto las manifestaciones implícitas como explícitas, decirle a un chico que las matemáticas son divertidas o útiles y mostrar un desinterés manifiesto por las mismas no ayuda a motivarlo y por el contrario contribuye a la pérdida de respeto y autoridad. Cialdini, Robert (1990) *Influencia. Ciencia y práctica. Conformidad social, motivación y aprendizaje* Sastre Vidal. Barcelona.

[341] El hecho, por ejemplo, de que un niño, como costumbre familiar, aprenda música y dibujo, pase los veranos en Londres, visite los museos o practique un deporte federado, sin duda, representa una ventaja a la hora de afrontar la actividad escolar.

convertido en un elemento de discriminación educativa, entre los alumnos que pueden y no pueden costeárselos. El dinero no lo es todo, pero ayuda mucho, y las clases, los viajes, los libros, y las entradas tienen un precio elevado para las personas con menos recursos. Incluso cuando se les ofrecen soluciones alternativas éstas, por lo general, implican un mayor esfuerzo y una menor rentabilidad. No es lo mismo tener las tardes libres para estudiar y realizar otras actividades que dedicarlas a vender dulces y toallas para el viaje de fin de curso.

La influencia del contexto social es evidente en el interés por el aprendizaje y el establecimiento de hábitos de estudio, pero además, incide en otros muchos factores que determinan colateralmente los resultados educativos. Cuando los profesores detectan una falta de atención reiterada en un alumno, automáticamente tienden a diagnosticarla como un trastorno psicológico, pasando por alto cualquier otra consideración sobre sus hábitos y condiciones de vida. En este caso, sin embargo, lo más lógico sería indagar sobre la dieta y las rutinas de descanso del alumno, dado que vivimos en un país donde los jóvenes cada vez se alimentan peor y descansan menos.[342]

Uno de cada cuatro niños en nuestro país tiene sobrepeso, con sus consecuentes problemas estéticos, psicomotrices y metabólicos. Esto debería alertarnos sobre algunas patologías alimenticias que pueden reducir drásticamente el rendimiento académico; por ejemplo, enfermedades bastante comunes entre la población como la diabetes y la candidiasis estomacal producen un agotamiento físico que limita nuestra capacidad de atención. Estas patologías, que van camino de convertirse en una epidemia, tienen su origen en los cambios de costumbres alimentarias de la población, especialmente en lo relacionado con el sobreconsumo de calorías vacías procedentes de alimentos procesados, grasos y azucarados: fritos, bollería industrial, bebidas azucaradas, golosinas, etcétera.

Las política de los centros educativos tampoco es que hayan contribuido a solucionar el problema de los malos hábitos alimentarios, siendo bastante habitual, hasta hace pocos años, que contribuyeran a su adquisición, permitiendo la venta

[342] Arrue, Marta (2012) *Un reto para los jóvenes: Hábitos saludables y bienestar psicológico*. Editorial Académica Española.

estos productos en la cafetería o incluyéndolos, de forma habitual, en la dieta del comedor escolar. Pero si una mala alimentación puede convertirse en un problema educativo, la desnutrición sin duda lo es. En España la crisis económica actual está dejando al descubierto una realidad social más propia de los países del tercer mundo, pues para muchos niños españoles el almuerzo escolar representa hoy la única comida saludable que ingieren durante el día. Tanto es así que en algunas comunidades, para evitar la desnutrición infantil, se ha optado por ampliar el servicio de los comedores escolares a los períodos vacacionales.[343]

Mención aparte, entre los malos hábitos de la población, merece el consumo de drogas, especialmente en lo referente al tabaco y las bebidas alcohólicas. Instauradas en los genes de nuestra cultura como elementos imprescindibles para la socialización, las drogas legales se han convertido en una epidemia mundial y el principal factor de riesgo para la salud, en los países desarrollados. Aunque, en los últimos años, el consumo del tabaco se ha reducido significativamente, debemos señalar que el de bebidas alcohólicas se ha incrementado y, lo que es más preocupante, que en ambos casos, la edad de iniciación al mismo se ha reducido. Desde un punto de vista educativo, el consumo de tabaco no influye directamente en la capacidad de aprendizaje, pero sí lo hace el síndrome de abstinencia. La prohibición de fumar en los centros educativos afecta al estado de ánimo y los comportamientos de profesores y alumnos fumadores. De esa forma, el síndrome de abstinencia en las aulas, ha sustituido la contaminación de humo por la del mal humor, enrareciendo el clima relacional. En lo que se refiere al alcohol, sus efectos sobre el aprendizaje son directos y manifiestos, tanto a corto plazo, dificultando la

[343] La capacidad adictiva del azúcar y su bajo precio la convierten en un producto muy rentable desde el punto de vista económico, ya que asegura las ventas y el margen de ganancias. Ramos, Irene. García, Manuel (2011) *El reto de la obesidad infantil*. Fundación IDEAS. Madrid. http://www.fundacionideas.es/sites/default/files/pdf/I-El Reto de la obesidad infantil-pol.pdf El peligro de privatizar los comedores escolares reside precisamente en la tentación de reducir los costes del menú rebajando la calidad de los alimentos. En los postres, por ejemplo, sustituyendo las manzanas por magdalenas, podemos, por el mismo precio, pasar de 4 a 24 comensales servidos. Otro problema añadido es que los bancos de alimentos que atienden a los sectores de la población más desfavorecidos se abastecen, principalmente, de las aportaciones de empresas alimentarias, dándose la paradoja de que muchos de los alimentos donados no son saludables, por lo que estas personas aunque satisfagan el hambre siguen presentando carencias nutricionales y reforzando sus malos hábitos alimenticios.

capacidad de atención, la percepción y reacción, como a largo plazo provocando daños neuronales irreversibles que afectan a la memoria.[344]

Al igual que ocurre con la alimentación, en el caso del tabaco y el alcohol, las políticas de salud pública se topan con los intereses económicos de las grandes corporaciones que se niegan a renunciar a un gran negocio. Hasta la fecha en las iniciativas gubernamentales para afrontar el problema han primado los beneficios económicos privados frente a los costes sanitarios públicos. Con la justificación del gran volumen de empleo que generan estas industrias se evita abordar el problema, apelando, en última instancia, a la responsabilidad individual en el consumo.[345] Tanto es así que las restricciones publicitarias y comerciales impuestas por las administraciones han venido acompañadas de un incremento de la publicidad indirecta en la prensa, el cine, la televisión, los videojuegos, las competiciones deportivas y los conciertos musicales, a sabiendas de que, a través de ellos, es posible incrementar el consumo del tabaco y alcohol entre la población joven, que tiende a guiarse por los referentes culturales de moda. Esta situación es mucho más preocupante si consideramos que esta misma estrategia y con los medios legales se puede fomentar cualquier tipo de adición.[346]

La expansión social de malos hábitos relacionados con la alimentación, el sueño y el consumo de drogas tiene una causa común: el libertinaje de mercado. La falta de control político sobre las iniciativas empresariales ha llevado a un deterioro de la salud pública, con el consecuente empeoramiento de la calidad de vida. No parece casual que el porcentaje de jóvenes con sobrepeso en España se ha duplicado pasando del 15% en 1985 al 33% en el año 2010, coincidiendo con un incremento

[344] García, Alfonso. Sánchez, Antonia (2011) *Drogas, sociedad y educación.* Edicum. Murcia.
[345] La introducción de esta política comercial en los centros educativos, financiando programas, servicios e investigaciones, ha provocado que muchos profesores adopten la misma actitud cínica que la industria, responsabilizando a los padres de no proteger a sus hijos de la cultura del consumismo. Schor, Juliet (2006) *Nacidos para comprar.* Paidós. Barcelona.
[346] García, José. López-Sánchez, Carmen. (2009) *Medios de comunicación, publicidad y adicciones* Edaf. Madrid. Las investigaciones al respecto constatan que en la actualidad la influencia mediática supera a las de los padres y familiares a la hora de adoptar los hábitos de consumo. Películas como Pull fiction que ofrecen una imagen atractiva y sofisticada de asesinos o narcotraficantes se convierten en referentes para la juventud, interpretando la violencia y el consumo de drogas como una parte consustancial de las relaciones sociales. Steinberg, Shirley. y Kincheloe, Joe. (2000) *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia.* Morata. Madrid.

del precio de los alimentos más saludables y del agua.[347] Como tampoco que la reducción de una hora en el promedio de sueño nocturno, sea similar al desfase nocturno del Prime Time de emisión de las televisiones españolas con respecto a las de otros países europeos.[348] Pero aún menos lo es, el contraste existente entre las iniciativas públicas para fomentar el consumo pasivo de espectáculos y el ocio en centros comerciales, bares y discotecas; con la falta de apoyo a los programas de actividades culturales, deportivas y recreativas, participativas, no eventuales y con una finalidad educativa. Ante esta realidad deberíamos pararnos a reflexionar y decidir si las ganancias del libertinaje económico, compensan sus elevados costes sanitarios, educativos y ambientales.[349]

Las expectativas familiares, de los docentes o del grupo de iguales son elementos a considerar en la explicación de la trayectoria escolar, pues cualquiera de ellos puede animarnos a continuar o abandonar nuestros estudios. Para algunas familias el hecho de ir a la universidad no es una opción, sino una obligación que forma parte de la tradición. Para otras, sin embargo, el alcanzar una formación superior no entra entre sus objetivos prioritarios, lo cual resulta especialmente problemático para la comunidad educativa. Descubrir la vocación resulta muy difícil cuando se desconocen los oficios; el hijo de un médico sabe en qué consiste la profesión de médico, conoce las tareas y responsabilidades que implica así como los beneficios sociales y económicos que puede reportarle, el de un pescador deberá intuirlo por las visitas al consultorio, las noticias y las series de televisión. El que muchos jóvenes, de clase trabajadora, interesados en seguir los pasos de sus familiares y amigos, consideren la secundaria obligatoria como una pérdida de tiempo innecesaria, representa un problema de difícil solución si se plantea en términos de ¿cómo motivar al alumno para que aprenda algo que desconocen y no creen necesario para lograr sus expectativas?, en lugar de ¿cómo motivar al alumno para que aprenda a partir de lo que les conocen y consideran necesario para lograr sus expectativas? En este sentido, seguimos sin tener en cuenta que son las vivencias y no los discursos los que confieren significado al aprendizaje.

[347] OECD (2013) *Overweight and obesity in OECD Factbook 2013. Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2013-100-en
[348] Buqueras y Bach, Ignacio (2005) *España, en hora europea. Libro Blanco de la Comisión Nacional para la Racionalización de los horarios españoles*. INAP. Madrid.
[349] De Masi. Domenico. (2012) *O ócio criativo.* Sextante. Rio de Janeiro.

La comprensividad implica atención a la diversidad y por consiguiente, una consideración igualitaria de las distintas alternativas educativas. Por esa razón, en un sistema educativo realmente comprensivo, los alumnos deberían tener la posibilidad de optar en secundaria con una formación profesional vocacional con el mismo reconocimiento académico de la genérica. ¿Quién puede afirmar, por ejemplo, que una chica cuya vocación es ser peluquera y se le da la oportunidad de formarse y ejercer en ese campo no se realizará personal o profesionalmente? Puede incluso que llegue a encontrar un nuevo sentido al conocimiento y pensar que para mejorar en su trabajo le convendría ampliar su formación estudiando idiomas, marketing o administración y dirección de empresas.[350] Por desgracia, para la mayoría de los alumnos, incluyendo los buenos estudiantes, el aprender no tiene más sentido que aprobar y conseguir un título para poder optar a un empleo mejor remunerado. Muchos profesores contribuyen a reforzar esta idea, convencidos, de que son precisamente esas exigencias del sistema educativo las que forjan el carácter y la disciplina necesaria para que los alumnos puedan afrontar con éxito sus futuras responsabilidades laborales.[351]

El desconocimiento de los campos profesionales no es el único hándicap que tienen los jóvenes a la hora de optar por unos estudios. Las expectativas personales, familiares y sociales sobre las posibilidades de inserción profesional juegan también un papel importante. Cada vez es más difícil encontrar empleo y la mayoría de éstos se logran a través de las redes de contactos personales, por lo que muchos jóvenes deben decidir si incorporarse al mercado laboral a la primera oportunidad o continuar los estudios asumiendo el riesgo de hacerlo más adelante y toparse con una oferta más reducida.

---

[350] No existe ninguna razón lógica para no equiparar la formación profesional de grado medio con el segundo ciclo de la ESO ni para no dar continuidad directa a ésta, permitiendo realizar un grado superior equiparable con el bachillerato. El argumento de que una formación específica limitaría las posibilidades de acceso a otros campos de estudios superiores es una falacia toda vez que la actual formación genérica tampoco la facilita. De hecho es lo que sucede con los miles de alumnos universitarios que cada año optan por una carrera y campo de conocimiento ajenos al itinerario formativo escogido durante la ESO y el Bachillerato.

[351] Estas afirmaciones parten de dos presupuestos falsos el primero que el sacrificio desarrolla la actitud adecuada. Y el segundo, que la mejor motivación es la extrínseca, basada en recompensas materiales. Por el contrario las investigaciones sugieren que la autonomía para decidir, la maestría en la realización, y el propósito trascendente son los principales componentes de la motivación para el aprendizaje. Pink, Daniel (2011) *La sorprendente verdad sobre que nos motiva.* Gestión 2000. Barcelona.

La tradición de la herencia laboral, bastante común en otras épocas, por la que se traspasaba el puesto de trabajo de padres a hijos, prácticamente ha desaparecido, sobre todo entre la clase obrera. El empleado de la fábrica petroquímica que antaño gestionaba la incorporación de su hijo a la empresa, garantizándole un empleo de por vida, hoy se encuentra prejubilado y con sus hijos en paro. En la actualidad ni siquiera el ingeniero, el funcionario o el pequeño empresario tienen asegurada, a medio plazo, la continuidad en su actividad profesional. Esta situación está creando dos corrientes de respuesta escolar. Una, la de los alumnos que confían a ciegas en sus posibilidades y buscan en la excelencia académica un medio para alcanzar sus sueños. Y otra, la de los desesperanzados que permanecen en el sistema intentando rentabilizar social y lúdicamente su etapa estudiantil.

El profesorado, por su parte, consciente de las dificultades e incertidumbres del mercado laboral, se ha alineado en torno a las mismas posiciones que los alumnos. Por un lado, están los partidarios de la sobre-exigencia académica, centrados en el desarrollo de unos pocos talentos que eleven su prestigio. Y por otro, los que tratan de compensar la falta de expectativas futuras con el disfrute del tiempo escolar, evitando los conflictos y fidelizando a los alumnos, para evitar el cierre de la escuela. De este modo, en las aulas de todos los niveles educativos conviven dos tipologías educativas una selectiva y de alto rendimiento académico y otra participativa orientada a la educación social. Esta dicotomía educativa graba en la conciencia de las personas la falsa impresión de que los triunfadores son una especie diferentes al resto de las personas. La pregunta que queda en el aire es ¿cuántos de esos jóvenes desesperanzados se animarían a desarrollar su talento si esta sociedad les diera las garantías de que podrán hacerlo?[352]

Las demandas sociales a la educación y las expectativas sociales de la educación se han convertido en dos mundos enfrentados. Por un lado, la sociedad demanda más educación como alternativa a los problemas socioeconómicos. Pero, por otro, es incapaz de asimilar y ofrecer oportunidades profesionales a los egresados del

[352] En el capitalismo el estado ofrece más garantías a las empresas que a las personas. Por ejemplo en la realización de las obras públicas por medio de concesiones se hace una previsión sobre la necesidad y rentabilidad social de las mismas que, en el caso de no cumplirse, asumirá el estado sufragando los costes de inversión y explotación. Si esta misma medida se aplicase en la educación, el estado debería hacerse cargo de la contratación de todos los estudiantes egresados.

sistema. ¿Cómo se puede explicar si no, la existencia en los hospitales de largas listas de espera para acceder a una operación quirúrgica, mientras se incrementa el número de médicos especialistas en paro y los quirófanos permanecen infrautilizados o cerrados? La respuesta es sencilla porque la función del sistema educativo no es atender las necesidades sociales, y menos aún mejorar las condiciones de vida de las personas. El objetivo prioritario del sistema educativo es garantizar una masa de trabajadores cualificados que compitan entre sí por unos pocos empleos remunerados, garantizando así una rebaja progresiva de los costes de contratación del personal.[353]

Hemos convertido la inseguridad en un modus vivendi. Hay, incluso, quien defiende este modelo, argumentando que la competencia salvaje mantiene a las personas activas y estimula la creatividad, sin reparar en que la seguridad es un condición necesaria para el bienestar personal. Los seres humanos por naturaleza buscamos la seguridad y si no la encontramos en el ámbito material, como sucede, con la falta de empleo, ni en el afectivo, como consecuencia de la dispersión familiar y el aislamiento comunitario, la crearemos en el ideológico aferrándonos a verdades absolutas inexistentes. En pleno siglo XXI, sólo la inseguridad parece explicar de forma razonable el retorno de unos ideales totalitarios, religiosos y nacionalistas, que hoy se infiltran en las aulas, envenenando las relaciones educativas y abonando el terreno para la conflictividad social:

> *"Una clase media baja que ha recibido educación secundaria e incluso universitaria sin haber recibido ninguna salida en correspondencia con sus talentos entrenados fue en el siglo XX la columna vertebral del Partido Fascista en Italia y del Partido Nacionalsocialista en Alemania. La fuerza impulsora demoníaca que llevó a Mussolini y a Hitler al poder fue generada por la exasperación de este proletariado intelectual al ver que sus dolorosos esfuerzos de auto-mejora no eran suficientes."*[354]

[353] Bauman, Zygmunt (2005) *Vidas desperdiciadas. La postmodernidad y sus parias.* Paidós. Buenos Aires. El derecho al trabajo no puede ser una declaración de intenciones sino una obligación que el estado debería asumir.
[354] Toynbee, Arnold (1974) *A Study of History: Volume I: Abridgement of Volumes I - VI* p. 396. Oxford University Press. New York.

Capítulo III

Apuntes para una educación inclusiva

El conocimiento brutalmente anticipado y elaborado como certeza inhibe la capacidad para inventar el mundo y destruye la fascinación por lo desconocido.

Rita Levi Montalcini

BOCETO DE LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA

En la Universidad, los futuros educadores toman conciencia de la importancia de la acción educativa y de la necesidad de renovar el sistema y las metodologías para dar respuesta a los continuos cambios sociales. Los profesores, en cada una de sus clases, se esfuerzan también, en hacerles ver que los contenidos de su materia son determinantes, de tal forma que no se puede educar sin haber leído a Platón, conocer el cognitivismo o saber elaborar una unidad didáctica. Pero cuando los profesores y alumnos salen a la calle, no lo hacen en la Atenas clásica, ni conviven con cerebros en un laboratorio. Lo más probable, es que estén tan ocupados en atender a sus compromisos profesionales y personales que apenas dispondrán del tiempo necesario para dedicarse a investigar sobre cómo mejorar la educación.

En los años que permanecí en la facultad nunca llegamos a reflexionar y menos aún, a desarrollar alguna propuesta pedagógica para cambiar el sistema educativo o la práctica docente. En realidad, sólo nos limitábamos a aprender los ingredientes que ésta debería tener. Ahora estoy convencido de que, haciendo un símil culinario, si los cocineros pedagogos tuvieran que cocinar para alguien, serían incapaces de preparar algo comestible y mínimamente saludable. En la Universidad te enseñan los ingredientes del menú educativo, sus propiedades y dónde adquirirlos. También te muestran los distintos tipos de cocinas, el uso de los utensilios didácticos y las ventajas tecno-educativas de los últimos electrodomésticos. Sin embargo, casi nunca llegas a elaborar un plato y si alguna vez lo haces, nadie lo prueba. Los pedagogos, alejados de la práctica educativa, se han convertido así en una especie de críticos culinarios de la educación:

> *"Hasta que podamos enseñar a la gente a utilizar la teoría de modo que les ayude con sus problemas y preocupaciones inmediatos, ya sean en la vida pública o privada, las grandes cuestiones teóricas no solo se disolverán en la abstracción, sino que podrán provocar, al menos potencialmente, alienación y amargura en torno al propio proceso de teorizar. El rechazo al intelectualismo de los educadores y educadoras, que tanta frustración provoca en muchos de los que trabajan en el interior de esta trayectoria de la*

pedagogía crítica, procede, en parte de ciertas formas de producción intelectual, en concreto de aquéllas que no son capaces de dirigirse de modo efectivo a las necesidades de aquéllos y aquéllas a los que la teoría pretende ayudar."[355]

Al problema del alejamiento de la práctica educativa se suma el de la desaparición paulatina de los límites de su ámbito competencial de la pedagogía. En lo que representa una gran contradicción, los alumnos de pedagogía continúan formándose conforme a cometidos y tareas propias de los maestros y educadores sociales, mientras se restringe su labor profesional a la supervision y el control de la práctica educativa formal y no formal. De esa forma, los pedagogos, asumiendo el papel de guardianes de la academia, se han convertido en inspectores educativos, dedicados a la crítica y evaluación del trabajo de los profesores y educadores sociales, conforme a las prescripciones políticas y científicas de moda.

Si el trabajo de pedagogo depende, al igual que el del policía, de la existencia de problemas educativos, es fácil sucumbir a la tentación de encontrarlos en cualquier sitio. Cuanto más fracaso y absentismo escolar haya, más valorada, estable y remunerada será la profesión de "*policía educativo"*. Con este sistema, muy pocos pedagogos serán capaces de abstraerse de la tentación de buscar los problemas en donde se manifiestan con más claridad, habitualmente en la práctica docente, en lugar de indagar donde realmente se originan: en el diseño del sistema y las políticas educativas. Como en otros mercados, en la educación, el silencio y la connivencia con el poder político es el precio que se paga por el reconocimiento profesional.[356] De esa forma la pedagogía ha sucumbido al soborno y alejándose de los campos de decisión política contribuye a la reproducción de un sistema educativo de clases guiado por relaciones de poder monológicas y dialécticas.[357]

---

[355] McLaren, Peter. Kincheloe, Joe (2008) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos.* Grao. Barcelona

[356] Los pedagogos, al igual que el resto de profesionales educativos asimilados en la cultura meritocrática, tienden a mostrar un gran respeto por el sistema de clases, especialmente en lo concerniente a su propio estatus, defendiendo el corporativismo acrítico.

[357] Este distanciamiento de la pedagogía de los círculos de decisión política evita que se cuestionen los intereses ocultos de la práctica educativa. Apple, Michael. (2011) *Education and power.* Routledge. New York.

El desplazamiento de la pedagogía de su campo de acción natural no es una estrategia inocente de hecho, ha permitido despejar el terreno de la administración y dirección educativa. En España, por ejemplo, los cargos políticos y administrativos en educación están vetados para los pedagogos, de esta forma, los poderes fácticos se aseguran que el criterio de racionalidad educativa no interfiera en las decisiones adoptadas, algo muy importante si se pretende utilizar la educación como un sistema de control ideológico y económico de la población. Esto explica, en parte, la vigencia del paradigma conductista tanto en la organización escolar como en las relaciones educativas. La otra explicación habría que buscarla en el hecho de que las personas educadas bajo un modelo y conformes con su situación social tienden a vincular sus logros a la organización del sistema y las condiciones que experimentaron durante su etapa escolar.[358]

La opinión de los pedagogos también ha dejado de contar en las aulas, pues con el predominio de la psicología en la didáctica se ha sustituido la acción educativa por la terapia productiva:

> *"El discurso sobre la responsabilidad y las consecuencias impregna la mentalidad popular sobre la educación. Pero ni la psicología cognitiva ni el conductismo están bien equipados para tratar el problema de la motivación para el estudio en el contexto institucional de una escuela obligatoria; la primera porque no comprenden la motivación en general, el segundo porque no puede explicar adecuadamente los entornos complejos de la vida social."*[359]

Si consideramos los altos índices de fracaso escolar de nuestro sistema educativo y la escasa valoración que tiene entre los propios alumnos y profesores, parecería fácil implementar alguna propuesta alternativa. Pero nada más lejos de la realidad

[358] En el ámbito deportivo cuando se quiere mejorar el rendimiento se reúne, escucha y considera las opiniones de los técnicos y deportistas. Por el contrario en educación cuando existe un problema las reuniones para afrontarlo se realizan con juristas, clérigos y economistas. Repasando la trayectoria académica y profesional de los ministros españoles responsables de las reformas educativas desde el inicio de la democracia hasta la etapa actual (José María Maravall, Javier Solana, Pilar del Castillo, María Jesús San Segundo y José Ignacio Wert), se puede apreciar que todos ellos carecían de las competencias mínimas para diseñar o dirigir la política educativa de este país.

[359] Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* p. 104. Barcelona. Octaedro. El reduccionismo cognitivista, llevado a un extremo, permite explicar la falta de atención de un alumno hambriento, como un problema de escaso control mental sobre la sensación de hambre.

pues, hasta el momento, todos los esfuerzos por reformar los fundamentos exclusivos y excluyentes del sistema han resultado infructuosos. En realidad, la caída de las razón pura sólo ha tenido lugar en el ámbito de las ciencias naturales, en las ciencias sociales y especialmente en la pedagogía aún sigue vigente, incluso entre los educadores disconformes con la modernidad cuyas objeciones y críticas se limitan al plano teórico.

En lo concerniente a la educación, posmodernistas, críticos y multiculturalistas, siguen la moda de lo políticamente correcto, dando muestras de su incapacidad para predicar con el ejemplo en la práctica cotidiana. Por ello, resultan anecdóticos los intentos por contraponer alguna alternativa real al sistema educativo actual. Y es que salvo iniciativas puntuales como la de Neil, empeñado en educar desde la libertad, o Freire, en defensa de una educación comunitaria, la mayoría de las propuestas no han traspasado los límites de un texto encuadernado o el anfiteatro de una sala de conferencias:[360]

> *"Si queremos trabajar con el pueblo, y no solo para él, debemos conocer su juego. Es exactamente contra esto contra lo que siempre se revelan las educadoras y los educadores autoritarios que se proclaman progresistas y que, sin embargo, se consideran propietarios del saber que simplemente deben extender a los educandos ignorantes. Son éstos o éstas los que siempre quieren ver, en el respeto que los radicalmente demócratas muestran por los educandos, señales de permisividad o espontaneísmo. Son éstos o éstas los que continúan sin entender qué significa partir de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo*," [361]

Buena parte de la filosofía postmoderna se asienta sobre los pilares del modernismo y, por tanto, mantiene una visión monológica y dialéctica de la

[360] Neil y Freire, pese a su diferencias pedagógicas, compartían los mismos valores educativos, llegando por separado a las mismas conclusiones: por un lado, que no es posible avanzar en el desarrollo humano sin eliminar las verdades absolutas y los discursos totalitarios de la educación y, por otro, que no es posible transformar la educación sin cambiar a la vez las prácticas y el sistema que las sostiene. Neil, Alexander (1979) *Hablando sobre Summerhill.* Editores Mexicanos Unidos. México. Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

[361] Freire, Paulo (2002) *Pedagogía de la esperanza*: *un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* pp. 124 - 125 Siglo XXI. México.

sociedad, da igual cómo se declaren; es tan incoherente denominarse relativista y defender la posesión de la razón, como criticar el fundamentalismo abanderando el nacionalismo o profesar la crítica como miembro en una corporación acrítica. La fuerza de la pedagogía postmoderna se evapora con su discurso, por lo que se convierte en un blanco fácil para los reproches conservadores y neoliberales, que le echan en cara, con cierta razón, la impotencia del multiculturalismo a la hora de cohesionar la sociedad, la indefinición del relativismo ante los conflictos, y la devaluación del conocimiento por parte de la teoría crítica. Pues tal y como se plantean, en la actualidad, el multiculturalismo podría convertir el currículo en una batalla interminable o una enciclopedia inabordable, el relativismo legitimar los comportamientos disruptivos, y la teoría crítica, alimentar la desconsideración de la labor docente.[362] Hasta cierto punto, podríamos compartir estas críticas conservadoras y neoliberales a la educación postmoderna si no fuera porque éstos tampoco aportan soluciones a la problemática educativa o, mejor dicho proponen sólo una: continuar con la inercia actual esperando, que el sistema se autorregule de forma natural, aceptando como un problema coyuntural, el incremento de la marginación y exclusión educativa.[363]

La falta de alternativas pedagógicas reales al modelo de educación actual se puede achacar en parte a un problema metodológico. Las propuestas que se presentan, por lo general, se elaboran partiendo de descripciones e interpretaciones teóricas del hecho educativo. No obstante, describir la evolución del sistema y sus consecuencias, no nos dice nada sobre su origen y potencialidades, y es precisamente en el ámbito de estas últimas cuestiones en el que se desenvuelve la praxis pedagógica. Paulo Freire y Pierre Bourdieu fueron a la raíz del problema educativo, señalando que el fin educativo no justifica los medios, de ahí que cuando

[362] Una crítica fundamentada a la pedagogía contrahegemónica contemporánea se puede encontrar en Sacks, David. Thiel, Peter (1995) *The diversity Myth: Multiculturalism and the Politics of intolerance at stanford.* The independent institute. Oakland, California.

[363] Gore, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Ediciones Morata. Madrid. Muchas personas se declaran progresistas al tiempo que defienden la cultura de la distinción y el orden de clases en el sistema educativo. Giroux, Apple y McLaren han puesto en evidencia la podredumbre humana de esta concepción ilustrada de la educación moderna, así como el empeño político por defenderla y promocionarla Giroux, Henry. (2004) *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI. México. Apple, Michael (2001) *Política, cultura y educación.* Morata. Madrid. McLaren, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Paidós Barcelona.

se pervierte la práctica y se descuidan las condiciones en que se desarrolla la acción educativa se termine reproduciendo el mismo sistema, con independencia de que éste se presente con un aspecto diferente.[364] Haciendo un símil médico, el modernismo no sabe cómo, ni parece interesado, en prevenir las enfermedades educativas, pero ha avanzado mucho en los tratamientos didactico-quirúrgicos y la atención sanitaria selectiva. La filosofía educativa contrahegemónica, por el contrario, propone soluciones pedagógicas paliativas, costosas y sin ninguna garantía. Puestos a escoger, la mayoría de las personas tienden a decantarse por la primera opción, porque es la más rápida, barata y nos ofrece alguna posibilidad de curación, aunque corramos el riesgo de una muerte educativa prematura.

La pedagogía relacional, como *"ciencia de la educación del ser interhumano, con la naturaleza y con otros hombres,"*[365] intenta romper este círculo de reproducción educativa con una propuesta diferente que responde a los retos educativos del relativismo, el multiculturalismo, y la teoría crítica, a la vez que supera el paradigma conductista y exclusivo de la modernidad. Esta alternativa pedagógica basada en el afecto, el compromiso y el diálogo, se establece en dos niveles uno, macro, dirigido al cambio en la organización escolar y otro, micro, que atiende a las relaciones interpersonales, garantizando por un lado la rentabilidad social y económica del sistema educativo; y por otro, la mejora generalizada de la calidad de vida y el rendimiento académico de los alumnos y profesores.

La primera cuestión a la que responde la pedagogía relacional es al desafío educativo que representa la multiculturalidad. ¿Cómo integrar a personas con diferencias culturales e idiomáticas significativas? y sobre todo teniendo en cuenta esta diversidad cultural ¿qué contenidos culturales deberían contemplarse en el currículo? La respuesta es práctica: la escuela como eje de la integración comunitaria debe educar, por un lado, sobre la base de la tradición lingüística y el

[364] Freire y Bourdieu explicaron las condiciones bajo las cuales las organizaciones y las personas, sirviendo al interés particular, tendían a degenerar en sus funciones y valores, pasando de ser oprimidas a convertirse en opresoras. Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. Madrid. Bourdieu, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social.* Siglo XXI. Madrid.

[365] Esta definición propia aglutina los conceptos sobre la pedagogía de Martin Buber y Paulo Freire. Freire, Paulo (2002) *Pedagogía de la esperanza.* Siglo XXI. México. Buber, Martin. (2004) *El camino del ser humano y otros escritos.* Fundación Emmanuel Mounier. Madrid. Para la pedagogía relacional la equidad comprende tanto la igualdad de condiciones como de oportunidades educativas; y la calidad educativa unos fines económicos, éticos y estéticos.

conocimiento del medio local; y por otro, para una sociedad planetaria facilitando una visión global e histórica del medio social y natural.

Las dudas que siembra el relativismo sobre la pertinencia y legitimidad del conocimiento es otro problema que debe afrontar la pedagogía relacional. Los críticos del relativismo se olvidan de un hecho fundamental y es que éste tiene tan poco que ver con el nihilismo como con el conformismo. El escepticismo del relativismo es una cualidad necesaria para el desarrollo humano; sin la duda razonable y la apertura a lo desconocido no es posible la mejora. Por ello, la acción educativa debe ser ante todo razonable, y como tal, poder justificar su pertinencia para legitimarse. La comprensividad educativa no se basa en someter a todos los individuos al criterio educativo de unos pocos sino en responder a la motivación particular de cada uno. Por ello, la pedagogía relacional cuestiona por principio el sentido y valor universal del conocimiento al considerar que éstos cambian con los tiempos conjuntamente con las necesidades y deseos de la población.

Desde la filosofía educativa conservadora y neoliberal también se ha reprochado la introducción del pensamiento crítico en las aulas por considerarlo un factor que dificulta la actividad académica y mina la autoridad docente. Pero en contra de lo que muchas personas creen, la participación y la aceptación de la crítica razonada de los alumnos no sólo no interfiere en la práctica educativa, sino que es un elemento indispensable para desarrollar su autoestima y el deseo de aprender, comprender y emprender. El pensamiento crítico tampoco socaba la autoridad del profesor ya que la verdadera autoridad de los docentes no se encuentra en su status académico sino en su competencia y compromiso con el alumnado.[366]

En los siguientes apartados realizamos una revisión del sistema y las relaciones educativas conforme a los criterios de calidad y equidad, contraponiendo una serie de propuestas para su mejora basadas en experiencias con éxito. La novedad, en este caso, consiste en que todas ellas se unifican bajo un cuerpo teórico y metodológico común a partir del tipo de relación inclusiva y participativa que promueven.

[366] Milicic, Neva. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar.* Santiago de Chile: LOM ediciones.

Habitualmente las propuestas para reformar la educación cuando se implementan no cumplen las expectativas de los discursos que las sustentan. A veces se intenta justificar estos fracasos como un problema de incomprensión de los problemas o resistencia personal a los cambios, sin llegar a considerar la posibilidad de que sean las propias demandas estructurales del sistema las que imposibiliten su mejora. Hoy sabemos que los sistemas educativos con un carácter obligatorio, competitivo y excluyente se comportan como sistemas cerrados, donde cada componente se preocupa sólo de asegurar su propio nicho ecológico: las administraciones educativas pensando en mejorar los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales para contentar al gobierno de turno; los centros educativos en captar fondos y alumnos para seguir manteniendo su actividad; el profesorado en lograr los estándares de rendimiento académico para asegurar sus condiciones laborales. Y, por último, el alumnado en superar la pruebas de evaluación y obtener una acreditación para acceder al mercado laboral.

Todos los agentes educativos tienen tantos motivos para esforzarse en mejorar su actividad como para hacer trampas cuando las posibilidades de cumplir con los objetivos son escasas. Por ello, no debería extrañarnos que las administraciones educativas maquillen los resultados de las evaluaciones sacando del censo a los alumnos con menor rendimiento, bien haciéndoles repetir curso o disponiendo de itinerarios educativos paralelos sin equiparación internacional. Tampoco que los centros intenten mejorar su rendimiento seleccionando al alumnado en función del expediente académico y concentrando su actividad en las materias evaluables. Ni que los profesores ajusten los objetivos curriculares, exclusivamente, a los contenidos contemplados en las pruebas de evaluación, invirtiendo casi todo el tiempo en enseñar a los alumnos los procedimientos más adecuados para superarlas. O que a los alumnos sólo se interesen por aprender los contenidos y procedimientos a evaluar, y los criterios de evaluación del profesorado.[367]

[367] Hallak, Jacques. Poisson, Muriel (2010) *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO. Paris. Trasparency International (2013) *Global corruption report: Education*. Routledge. New York. http://www.transparency.org/gcr_education/integrity/

Teniendo en cuenta que las acreditaciones educativas no garantizan el dominio de las competencias profesionales y que el ejercicio profesional depende de la demanda de mercado, pensamos que el sistema educativo actual es insostenible, mientras responda al único fin de lograr una acreditación para acceder al mercado laboral. El formar más médicos, por ejemplo, sólo es rentable, social y económicamente, en la medida en que éstos ejerzan como tales, y para que éstos puedan ejercer, el sistema debería ser capaz de asegurarles un puesto de trabajo y unas contraprestaciones mínimas por su dedicación. Pero, en este caso como en el resto de ocupaciones, el ejercicio profesional no depende de la cualificación educativa sino de la cantidad de personas que requieran un servicio o producto y de la capacidad económica de éstas para costearlos. Esta situación es particularmente problemática si consideramos que, hasta la fecha, nadie ha sido capaz de predecir el comportamiento del mercado laboral, y que con el desarrollo de las nuevas tecnologías se abre la posibilidad de sustituir muchas de las ocupaciones actuales, lo que sin duda contribuirá a desequilibrar, aún más, la demanda y la oferta de personal cualificados.[368]

Si el proceso de selección académica no asegura una mejora en la productividad económica y el bienestar social, resulta un tanto absurdo centrar todos los esfuerzos en el manteniendo del sistema escolar actual. Dieciséis años de escolarización es un período demasiado largo para no obtener ninguna satisfacción personal, aferrándonos sólo a la promesa irreal de un futuro de éxito profesional y social. La pedagogía relacional apuesta por ampliar esta visión limitada del sistema educativo y ampliar sus objetivos incluyendo, aparte de la educación para el trabajo, el desarrollo integral de las personas y su bienestar escolar. Para ello, proponemos sustituir el actual diseño selectivo, basado en la evaluación prescriptiva del rendimiento académico, que alimenta la exclusión y el analfabetismo funcional, por un modelo participativo que acepte y se ajuste a la diversidad de necesidades, intereses, tiempos y formas de aprendizaje.

[368] Rifkin, Jeremy (2010) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era.* Paidós. Barcelona. La sobrecualificación y la falta de expectativas laborales ha dado lugar a nuevos modelos productivos no monetarios como los bancos de tiempo o las redes de trueques que permiten rentabilizar el potencial humano. Cahn, Edgar. (2004) *No más gente desechable. La cooperación un imperativo.* Essential Books. Washington.

La organización escolar

Del análisis evolutivo y contextual de las diferentes reformas educativas llevadas a cabo en España, se deduce que nunca se ha considerado las necesidades del grupo a los que explícitamente se dirigían: *"el alumnado"*. El hecho de que estas reformas hayan sido aceptadas y pactadas por partidos políticos, entidades confesionales, y organizaciones empresariales y sindicales de distinta ideología, se debe a que las mismas se realizan en torno a intereses corporativos particulares, que dejan en un segundo plano la atención de las necesidades educativas de las personas y, por consiguiente, la propia razón de ser del sistema educativo.[369] En el diseño de los distintos modelos educativos desarrollados en nuestro país, siempre se ha aceptado como un hecho la imposibilidad de lograr desplegar el talento de todo el alumnado. Educados en la cultura de la distinción y su razón meritocrática, los responsables de negociar las distintas reformas educativas han coincidido de forma implícita en la idea de que el alumno es un ser ignorante y que existen diferencias individuales insalvables en cuanto a sus capacidades. Una creencia que, trasladada al ámbito pedagógico ha permitido naturalizar el fracaso educativo.

Otro aspecto del sistema educativo, que nos llama particularmente la atención, es el carácter cíclico de los argumentos utilizados para justificar las reformas. De la calidad de la Ley Moyano se pasó a la cantidad de la LGE y la LOGSE para volver a la calidad con la LOE y la LOMCE, de ello podemos deducir que, ante la ausencia de resultados, se tiende a cambiar de objetivos, saltando continuamente de la comprensividad a la exigencia cualitativa. La consecuencia de estas demandas alternativas es una sucesión acelerada de reformas, que sin tiempo para asimilarlas y valorarlas, terminan por desequilibrar aún más el sistema, pues en todas ellas se mantiene una falta de correspondencia entre diseño de la organización escolar y los fines propuestos. [370] Entre las contradicciones comunes a las distintas reformas educativas podemos destacar: la inadecuación de las etapas educativas a los períodos de desarrollo, la falta de atención a la diversidad y una organización irracional del tiempo y el espacio escolar.

[369] Valera, Julia (2007) *Las reformas educativas a debate (1982 – 2006).* Morata. Madrid.
[370] Melgarejo, Xavier. (2013) *Gracias, Finlandia.* Plataforma Editorial. Barcelona.

La desconsideración del desarrollo humano ha sido una constante en el sistema educativo español. Ya en su día la Ley Moyano (Grafico 3), obligaba a los niños, a partir de los nueve años, a cambiar el ambiente familiar de la escuela por el instituto, sustituyendo la atención personalizada del maestro por el trato impersonal de una ristra de profesores. Afrontar el cambio de centro, conjuntamente con la entrada en la pubertad no era una tarea fácil y menos aún conviviendo con adolescentes mayores que minaban tu autoestima, en muchas ocasiones incluso con un comportamiento disruptivo. La ley General de Educación (Grafico 4) solucionó en parte este problema dejando a los chicos en el ambiente acogedor del colegio hasta la pubertad, de esa forma, se mejoró la respuesta socioafectiva de los jóvenes y sus resultados educativos. Pero la contra-reforma de la LOGSE marcada por el interés de los sindicatos y colegios profesionales de licenciados universitarios en ganar cuota en el mercado educativo, acabó con esta iniciativa, obligando de nuevo a los chicos de 11 años de los centros públicos a continuar la enseñanza obligatoria en centros de enseñanza media. (Grafico 5)[371]

Nuestro sistema educativo, también se han caracterizado por mantener una consideración limitada del desarrollo humano, al contemplar la educación como una actividad propia de los 5 a los 25 años. En contra de las conclusiones de las investigaciones sobre el desarrollo humano y de los informes y recomendaciones sobre la educación a lo largo de toda la vida, elaborados por los organismos internacionales, en el sistema educativo español se restringe, cada vez más, el acceso a la educación de las personas adultas.[372] En este sentido, habría que destacar la tendencia a recortar, por un lado, la oferta pública de formación profesional y la duración y subvención de la formación universitaria genérica, mientras se amplia, por otro, la oferta y los precios de la formación profesional privada y de los cursos de especialización universitaria.[373]

[371] Los efectos negativos de esta reforma se minimizaron en la enseñanza privada, debido a que la mayoría de sus centros ofertan conjuntamente la primaria y secundaria. De esa forma sus alumnos continúan educándose en un ambiente familiar, que facilita las relaciones socioafectivas y mejora los resultados académicos.

[372] En España un 78% de la población adulta no ha superado la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, y entre éstas sólo un 8% dispone de una cualificación profesional de grado medio. OCDE (2013) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. MECD. Madrid

[373] Unas medidas que discriminan económicamente al alumnado y que han contado con la complacencia del profesorado de secundaria genérica, interesado en hacerse con el mercado de la formación profesional; y del universitario que se ingresa un sobresueldo impartiendo estos cursos.

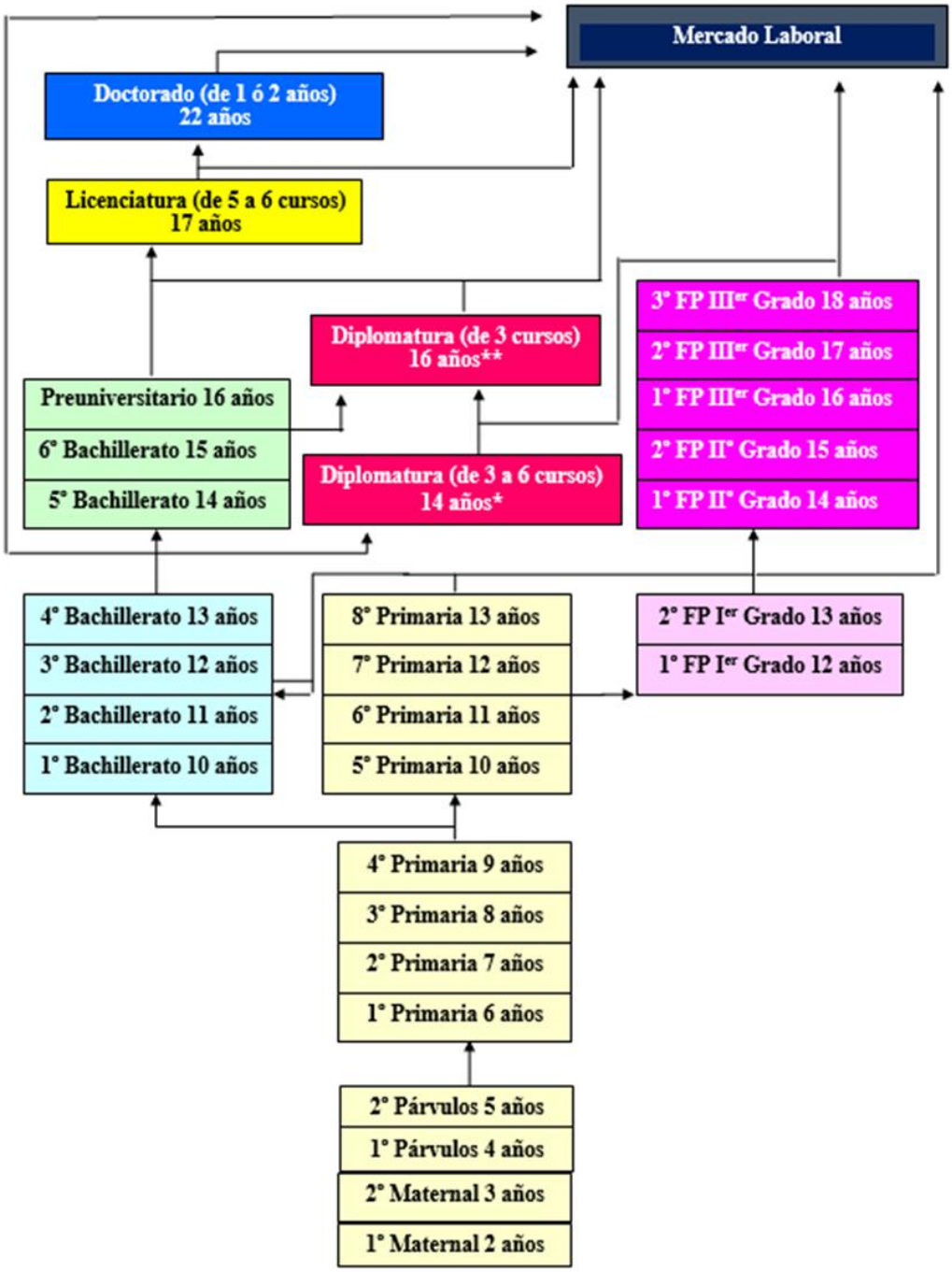


Gráfico 3 Ley Moyano[374]

[374] Como se observa en el grafico en el sistema educativo franquista previo a la LGE coexistían dos itinerarios claramente diferenciados y en todo caso inaccesibles para la mayoría de la población. Por ejemplo, en 1960 de cada 100 niños que iniciaban la enseñanza primaria solo 30 ingresaban en secundaria, y de ellos solo 18 lograrían superar el examen de reválida de 4º de bachillerato, 10 la de 6º de bachillerato, 5 el examen preuniversitario y 3 finalizarían sus estudios universitarios. Otro dato destacable es que sólo 7 de cada 30 alumnos que cursaban la enseñanza secundaria (bachillerato) lo hacían en un centro público, y la mayoría de esta minoría que cursaba la secundaria lo hacían en centros privados confesionales. MEC. (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa.* Secretaria General Técnica / MEC. Madrid.

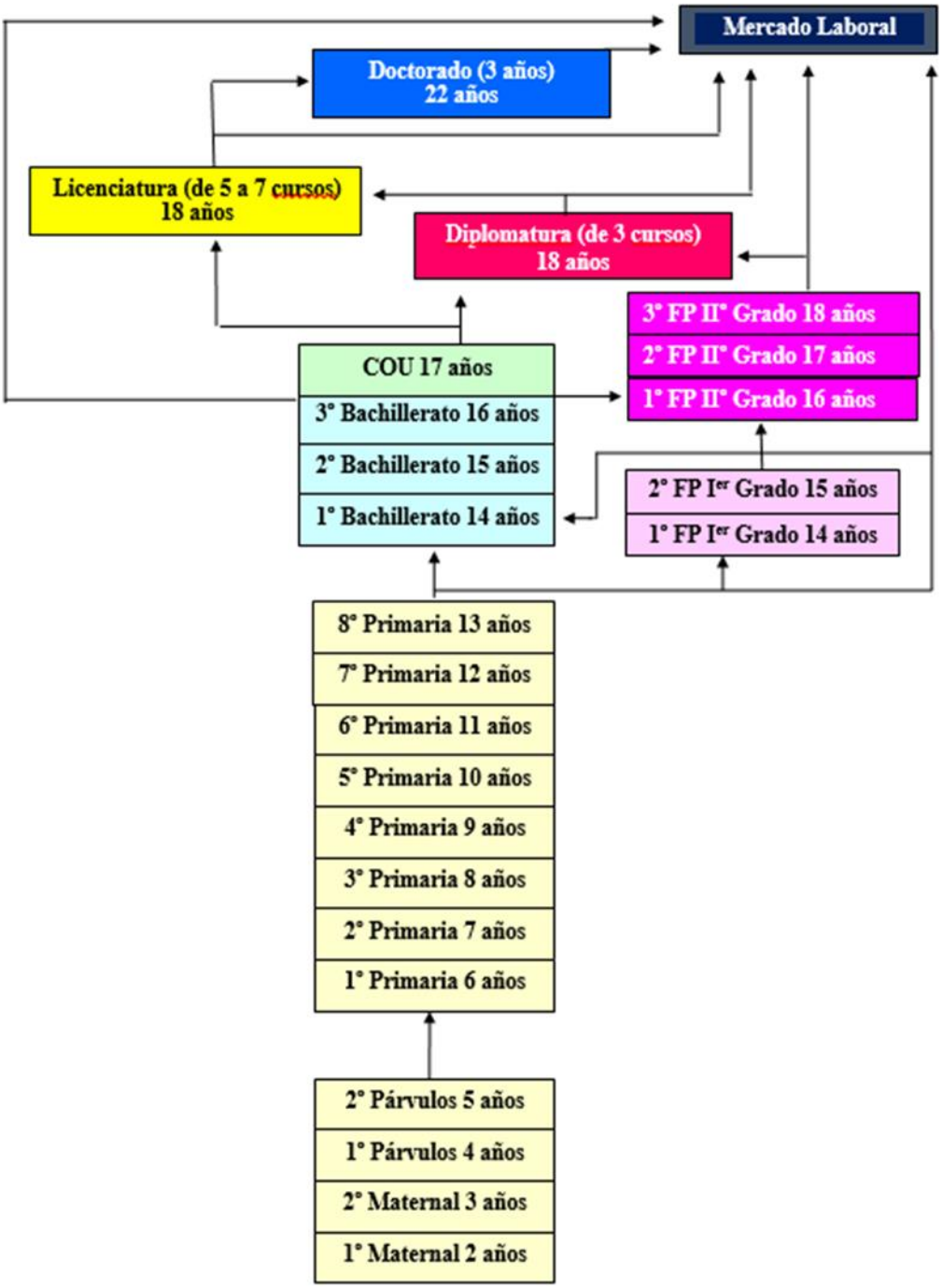


Gráfico 4 Ley General de Educación[375]

[375] La Ley General de Educación garantizaba una educación básica hasta los 14 años y ofrecía dos itinerarios diferenciados pero equiparables en cuanto a la continuidad de los estudios, así como la escolarización en primaria hasta los 14 años, el reconocimiento implícito de la formación profesional y la supresión de las pruebas de reválida. La LGE duplicó el número de alumnos que finalizaban los estudios secundarios y terciarios. También abordó con acierto el problema de la falta de formación de las personas adultas con la instauración de centros de educación de adultos y de enseñanza a distancia. CIDE (1992) *La ley General de Educación, 20 años después*. Revista de Educación Número Extraordinario. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

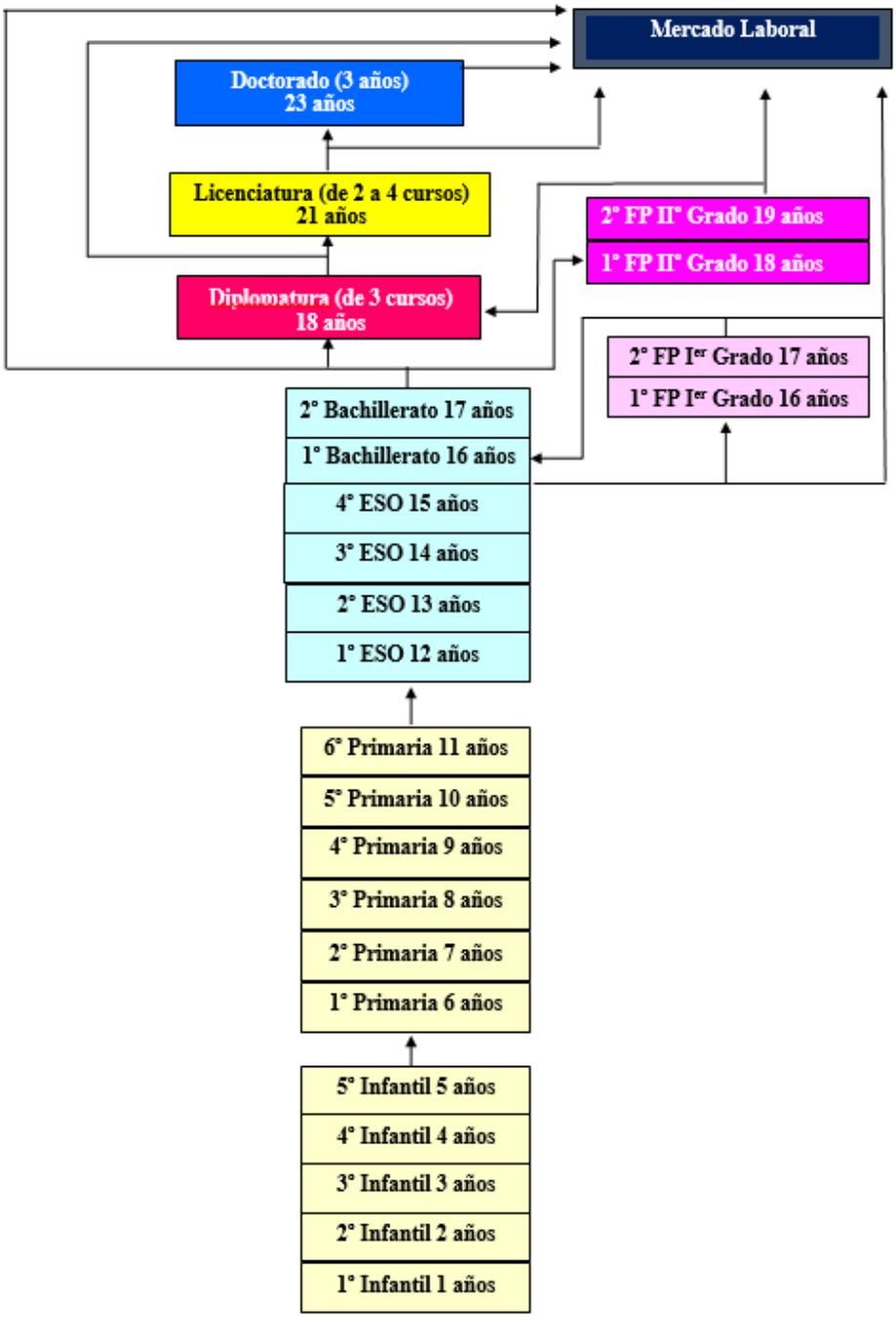


Grafico 5 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo[376]

[376] La LOGSE intentó sustituir el criterio técnico que regía la LGE por uno político consensuado en el que primaron los intereses laborales y económicos de una clase emergente de intelectuales universitarios frente a las necesidades educativas de la población. Se incrementaron las plazas docentes para licenciados universitarios en secundaria, asimilando dos cursos de primaria, deshaciendo el itinerario vocacional alternativo de la formación profesional, e incorporando a las aulas los jóvenes discapacitados. A cambio de estas concesiones, se reforzaron los acuerdos confesionales y empresariales en materia de educación, apoyando la oferta de la enseñanza privada e impulsando la privatización progresiva de los servicios educativos complementarios y extraescolares en la enseñanza pública. Rodríguez, José Ramón (2012) *Conflicto y reforma en la educación. (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*. Traficantes de Sueños. Madrid.

La atención a la diversidad es otra de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo. La comprensividad en España nunca se planteó como un fin para un desarrollo de la diversidad de intereses, necesidades y capacidades humanas, sino como una estrategia de asimilación a una determinada cultura escolar. La educación formal anclada en la tradición del saber como conocimiento enciclopédico se ha diseñado para considerar sólo una vía de excelencia educativa: la secundaria y el bachillerato genérico.[377] Por consiguiente, aquellos jóvenes con un interés y talento especial para cualquier otra actividad no recogida en el currículo obligatorio prescrito se ven obligados a posponer su desarrollo o hacerlo de forma complementaria hasta finalizar los estudios generales.

La opción de la Formación Profesional en España es una alternativa irreal y marginal en la medida que desemboca en una vía muerta y no cuenta con la misma consideración académica. De hecho, su diseño siempre ha respondido al de un depósito para el fracaso escolar. Los alumnos que opten por esta alternativa deberán asumir que, tras finalizar el primer grado, no podrán acceder a los estudios de grado superior a menos que retomen la formación genérica donde la dejaron. Y que al concluir los estudios de grado superior se les exigirá una prueba de acceso a la universidad para poder continuar la formación en su especialidad. (Grafico 6)[378] Los resultados sociales de esta distinción educativa están a la vista. En España, 77 de cada 100 adultos no han superado la educación secundaria y de los 77 solo 9 cuentan con una cualificación profesional de grado medio. Estos datos nos sitúan a la cola de la OCDE en donde 55 de cada 100 personas adultas han completado sus estudios de secundaria y 34 de los 55 poseen una cualificación profesional equivalente, en España, a un grado superior.[379]

[377] La tendencia al inmovilismo en la cultura académica afecta también a la universidad, en donde la obsolescencia o escasa pertinencia de determinadas áreas de conocimiento no representan ningún obstáculo para que algunas materias permanezcan e incluso se refuercen en los planes de estudios.
[378] El modelo comprensivo español interpreta que los estudios genéricos de segundo ciclo de la ESO y el bachillerato tienen un valor intelectual añadido. Sin embargo, las investigaciones al respecto han demostrado que la mayoría de esos conocimientos se olvidan al poco tiempo, por lo que no parece indispensable ni lícito obligar a todas las personas a invertir tantos años en unos estudios que muchas veces no guardan relación con las necesidades o la vocación profesional del alumnado. Esteve, José Manuel. Vera, Julio. (2001) *Un examen a la cultura escolar ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Octaedro. Barcelona
[379] OCDE (2012) *Equidad y calidad en educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja.* OCDE. Paris.

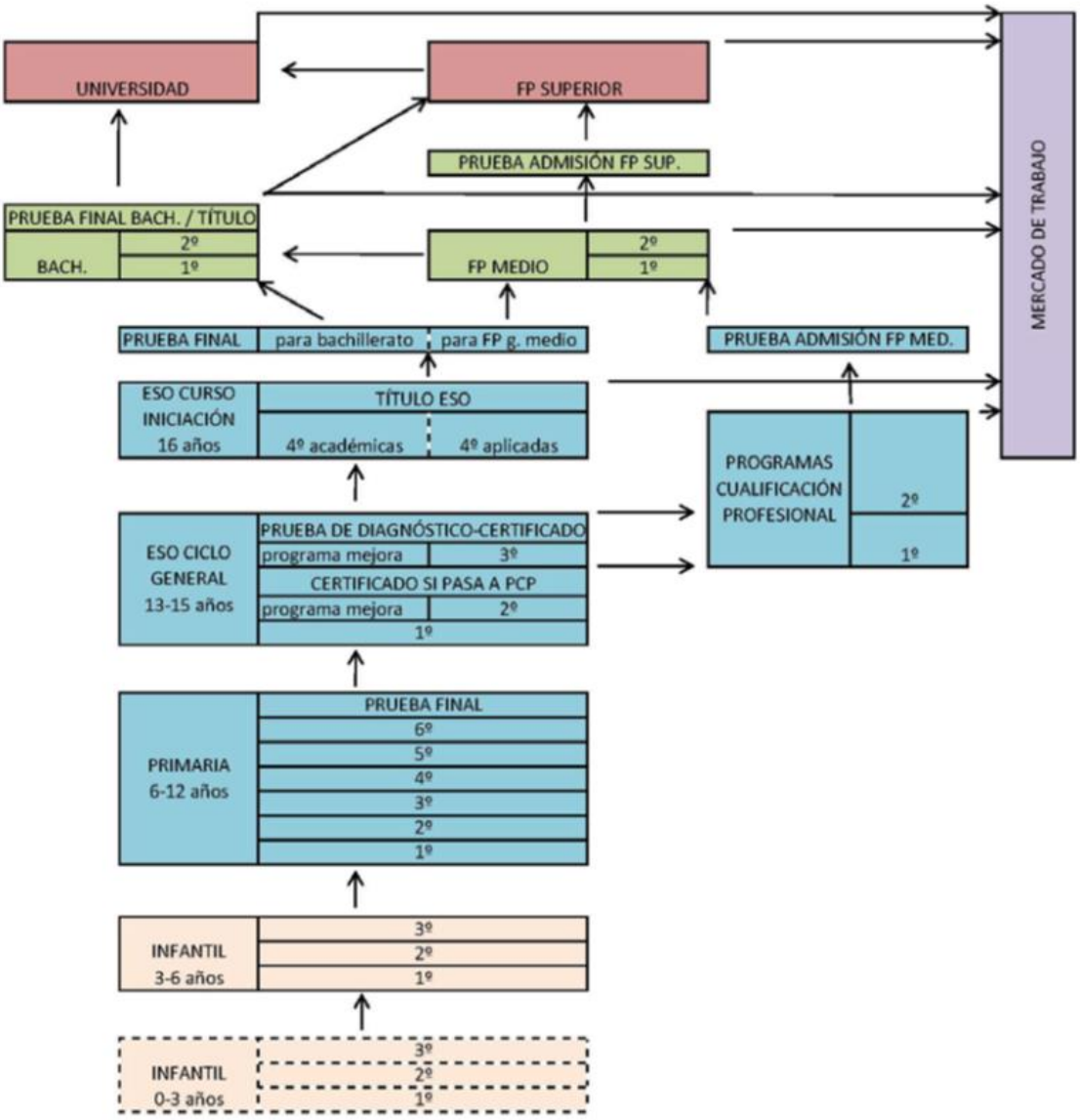


Grafico 6 Organización del sistema educativo español[380]

A la falta de alternativas culturales de nuestro sistema escolar hay que sumar, su desconsideración hacia la diversidad de estilos de aprendizaje, al valorar sólo los resultados de los exámenes como fórmula de selección y promoción académica.[381]

[380] Fuente Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid 2012. http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/propuestas-anteproyecto-24072012.pdf

[381] La tradición meritocrática en España se asienta sobre el rendimiento en exámenes escritos, presuponiendo que éstos determinan con acierto tanto la competencia profesional, como la integridad y autoridad moral. Por ello en la LOMCE incrementa el número y la relevancia de las pruebas escritas (revalidas selectivas), pese a su demostrada ineficacia para estimar el aprendizaje y predecir el rendimiento. Sternberg, Robert. y Grigorenko, Elena (2003) *Evaluación dinámica: naturaleza y evaluación del potencial de aprendizaje.* Paidós. Barcelona. Álvarez, Juan Manuel (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Editorial Morata. Madrid

Al contrario que en España, en países realmente comprensivos con la diversidad, como Finlandia, el sistema educativo otorga la misma consideración al itinerario formativo genérico y el vocacional, para que el alumnado pueda elegir la opción que mejor se ajuste a sus intereses y necesidades (Grafico 7). [382]

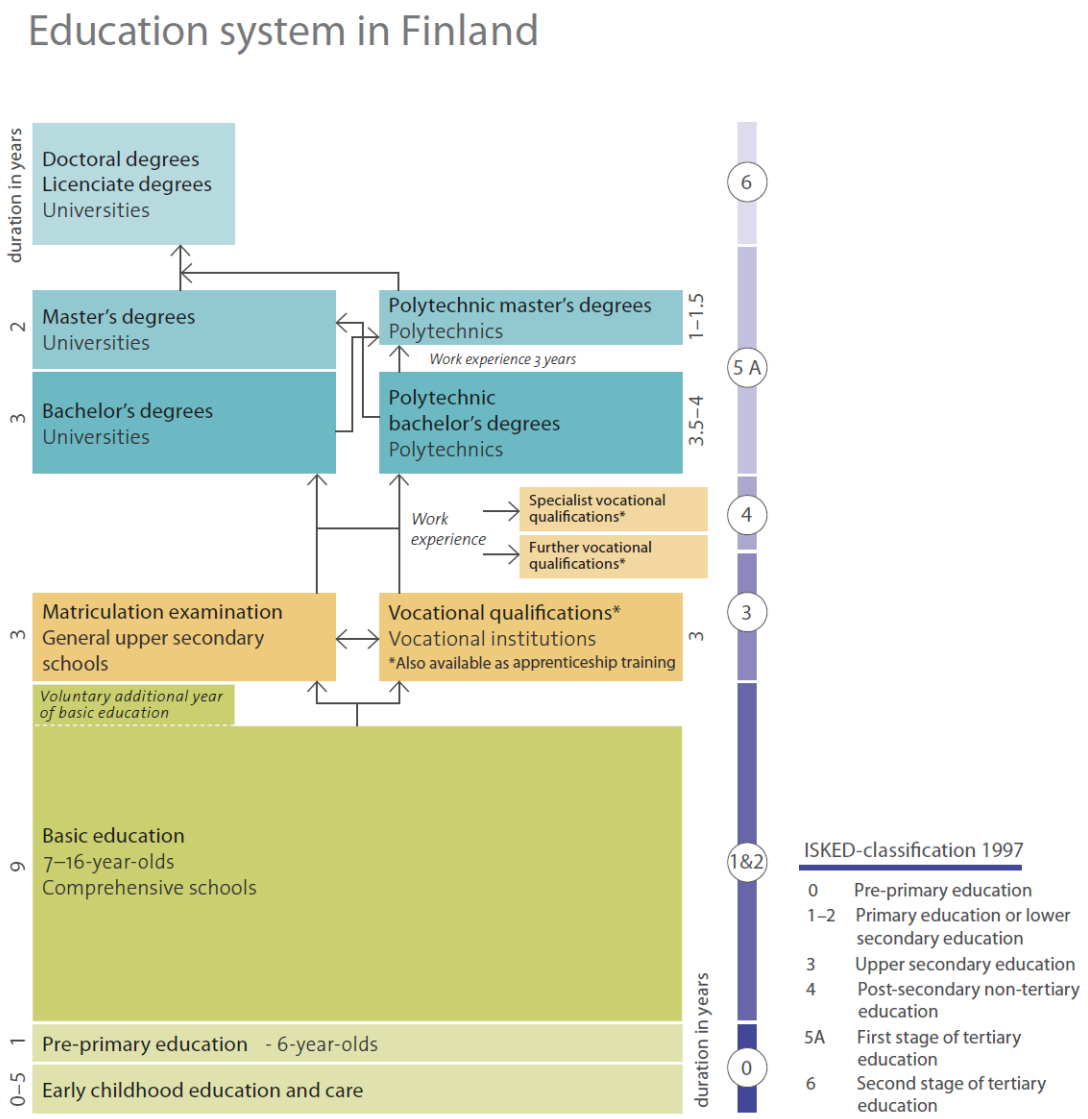


Grafico 7 Organización del sistema educativo finlandés[383]

[382] El sistema educativo finlandés, aparte de destacar por su comprensibidad con la diversidad de inquietudes, ritmos de aprendizaje y necesidades educativas a lo largo de toda la vida, también lo hace por sus resultados educativos, siendo el país que cuenta con el menor fracaso escolar y ofrece la mayor calidad de vida, a profesores y alumnos, en el entorno escolar. Melgarejo, Xavier. (2013) *Gracias, Finlandia*. Plataforma Editorial. Barcelona.

[383] Fuente del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2013) http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/finnish_education.pdf

Las diferencias en cuanto a capacidades es otro aspecto de la diversidad del alumnado en el que incide la organización del sistema educativo. El intento por integrar a los alumnos discapacitados en los centros de primaria y secundaria planteado en su momento como una medida de inclusión social razonable, se saldó en la práctica como un fracaso anunciado, ya que no contaba con la implicación del profesorado ni el apoyo económico necesario para la dotación del personal y los medios particulares que este alumnado requería. Tampoco en el caso de la sobredotación se ha avanzado. La solución habitual de promocionar y segregar al alumnado es irracional, en la medida en que no tiene en cuenta las distintas dimensiones del desarrollo.

Al igual que ocurre con cualquier joven con talento para el deporte, el buen estudiante de ciencias puede que necesite compartir un espacio de aprendizaje con personas con más conocimientos pero sólo en esa faceta. Ser muy bueno en matemáticas no quiere decir que lo sea en biología o lengua, y menos aún que tenga los intereses y la madurez para desenvolverse en un grupo de personas de mayor edad.[384] De hecho, los programas de educación diferenciada para el desarrollo del talento de los alumnos superdotados, hasta la fecha, no han resultado ser más beneficiosos para éstos ni desde el punto de vista profesional ni del social. Debemos tener presente que si resulta muy difícil distinguir el talento de las personas aún más lo es lograr que éste se materialice en algo positivo, dada la multitud de factores ajenos a la experiencia escolar que inciden en su desarrollo.

Con el auge de la emigración algunos centros escolares, sobre todo los situados en zonas turísticas, se han visto desbordados por un alumnado extranjero que en muchos casos no dominan nuestro idioma, lo que complica su atención educativa. Hasta el momento la administración no ha ofrecido ninguna propuesta válida para abordar el problema que repercute sobre todo en determinados centros públicos, donde el alumnado extranjero ha llegado a ser mayoritario.[385] Esta situación resulta especialmente polémica si se enlaza con el apoyo de la LOMCE a la educación diferenciada, financiando con fondos públicos la segregación del

[384] Pérez, Juan. Prieto, María (1999) *Más allá de la integración. Hacia la escuela inclusiva.* Universidad de Murcia. Murcia.
[385] Aja, Eliseo. (et al) (2000) *La emigración extranjera en España. Los retos educativos.* La Caixa. Barcelona. http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/caixa.pdf

alumnado por sexos y el reconocimiento educativo de los preceptos religiosos como parte del currículo obligatorio; sumando así al problema educativo del idioma, el ideológico de unos prejuicios multiculturales sexuales y religiosos, que deterioran la convivencia social y dificultan aún más la práctica educativa.[386]

Otro aspecto de la organización del sistema escolar que apenas se cuestiona es la planificación temporal del calendario y los horarios lectivos. Si se hiciera caeríamos en la cuenta de que ni los períodos vacacionales ni el horario se ajusta a las necesidades de la población. En España el calendario escolar se rige por una tradición religiosa y agrícola, coincidiendo los períodos vacacionales con las celebraciones religiosas o la época de recolección. La cuestión es si debemos continuar la tradición o atender a los estudios cronopedagógicos sobre el aprendizaje que aconsejan establecer los descansos espaciados a lo largo del año, dividiéndolo éste en períodos ni demasiado cortos como los puentes, que apenas permiten la desconexión de la actividad, ni demasiado largos como las vacaciones de verano que dificultan la retención del aprendizaje.[387]

El horario de clases sí ha sido objeto de una especial atención, por un lado, los profesores, partidarios en su mayoría de la jornada continua, argumentan a su favor, que si se considera la franja óptima para el aprendizaje: entre las 9 y las 13 y las 16 y las 20, y se incluye el transporte, ajustarse al horario ideal supondría, en la práctica, dedicar 13 horas diarias al trabajo. Por otro lado, para las familias, la jornada continua sólo les beneficia en el caso de que los centros faciliten los servicios de comedor y el cuidado en el horario de permanencia en el centro. Finalmente en el caso del alumnado, la jornada continua si bien reduce el tiempo de permanencia en el centro también implica un incremento notable de la intensidad de la carga lectiva, con jornadas de 5 clases en 5 horas consecutivas.[388]

---

[386] Fine, Cordelia (2011) *Cuestión de sexos.* Roca. Barcelona. Anderson Kristin (2010) *Benign Bigotry: The Psychology of Subtle Prejudice.* Cambridge. New York.

[387] En el ámbito deportivo la cronopedagogía es la base de la planificación, hasta el punto de que el alto rendimiento es una finalidad inalcanzable si no se consideran adecuadamente los períodos óptimos de entrenamiento y descanso. Bompa, Tudor. (1990) *Theory and Methodology of Training* Kendall / Hunt Publishing Company. Dubuque. Iowa.

[388] Feito, Rafael. (2007) *Sobre el debate de la jornada escolar.* en Cuadernos de pedagogía nº 365. Febrero. pp 74 - 79. Wolters Kluwer Barcelona. Gimeno Sacristán, José (2008) *El valor del tiempo en educación*. Morata. Madrid.

La economía se ha convertido en la principal protagonista del debate sobre la jornada escolar; en la ley general de educación de 1970 se contemplaba la necesidad de adaptar los tiempos escolares a las necesidades sociales impulsando la jornada partida y los servicios educativos complementarios de trasporte, comedor y actividades extraescolares. La inversión realizada generó una gran demanda, despertando el interés del sector privado por hacerse con el mercado educativo, una oportunidad de negocio que se les presentaría a partir de la crisis económica de los años 90, cuando las diferentes administraciones públicas con competencias en educación adoptaron la estrategia de rebajar el gasto educativo promoviendo la jornada continua para eliminar y privatizar los servicios de comedor, trasporte y las actividades extraescolares. Desde entonces estas medidas han permitido a las administraciones públicas maquillar sus cuentas al traspasar a los alumnos y sus familias los gastos de estos servicios.

La política de recortes en la educación pública, representa en realidad un incremento encubierto del gasto educativo que, además, equipara los costes de la enseñanza pública y privada concertada favoreciendo el trasvase masivo de alumnos y fondos públicos al sector privado.[389] La experiencia tras 20 años de práctica y profundización en la política de privatización de los servicios educativos públicos ha demostrado de sobra que ésta no es la opción más rentable ni desde un punto de vista académico, ya que persisten los malos resultados educativos, ni socioeconómico pues han continúando incrementándose los gastos conjuntamente con las desigualdades sociales. Al respecto conviene recordar que el número de estudiantes universitarios titulados en España en 1995 superaba en cuatro puntos a la media de la OCDE y en 2005 se situaba 3 puntos por debajo, la explicación de la

[389] Mascarell, Ernesto (1999) *Estudio para la memoria de la Campaña de Promoción Deportiva Municipal del Ayuntamiento de La Laguna.* Aguere de Canarias. La Laguna. Documento inédito. En nuestro estudio sobre las actividades extraescolares de los centros educativos municipales pudimos constatar en primer lugar que las tres administraciones local, insular y autonómica ofertaban actividades y servicios extraescolares, a través de empresas privadas de forma simultánea y descoordinada. En segundo lugar, que esta privatización de los servicios, incrementaba los costes de los mismos entre un 20 y un 40% en relación a los de su gestión directa, Y, por último, que la privatización de los servicios empeoraba su calidad, ya que tanto la oferta de actividades como la contratación del personal se establecían conforme a los intereses particulares de la dirección de los centros, los responsables de las administraciones y las empresas privadas que cubrían el servicio, dejando al margen las necesidades y los deseos del alumnado y las familias. Ball, Stephen. Youdell, Deborah (2007) *Privatización encubierta en la educación pública.* Instituto de Educación. UCL. Londres. http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf

caída se hace más difícil si tenemos en cuenta que durante este período se produjo una reducción del 21% del alumnado de primaria y secundaria, y un incremento notable del gasto educativo que en caso de la enseñanza universitaria llegaría a alcanzar un 62%.[390]

Tras el análisis de los resultados de los diversos informes internacionales, y basándonos en los datos de numerosas investigaciones y experiencias educativas desarrolladas con éxito en otros países, estamos convencidos de que es posible rediseñar el sistema educativo español y priorizando las relaciones interpersonales mejorar los resultados educativos y la calidad de vida escolar. En esa línea exponemos algunas acciones a considerar:

En los que se refiere a la adecuación de las etapas educativas a los períodos de desarrollo, convendría apoyar, con ayudas económicas y medidas legislativas en materia laboral, la atención de los niños de 0 a 2 años en el seno familiar, poniendo a disposición de las familias los espacios educativos necesarios para la convivencia recreativa de estos niños. [391] También, ampliar la oferta en educación infantil de 3 a 6 años, incluyendo la misma en los centros de enseñanza primaria, para rentabilizar las infraestructuras, rebajar los costes y facilitar su accesibilidad. No menos importante sería recuperar la estructura de 8 cursos de enseñanza general básica, retrasando la iniciación de la secundaria hasta los 13 años, para evitar que el inicio de la pubertad coincida con el cambio de sistema y centro. Y, por último habría que integrar las escuelas de adultos en los centros de secundaria y universitarios, al tiempo que ampliar la oferta de estudios en modalidades semipresenciales y a distancia, para facilitar la formación vocacional y reciclaje profesional de las personas a lo largo de toda la vida.

En cuanto a la atención a la diversidad sería conveniente incluir la coenseñanza en primaria y secundaria, con dos profesores que asumirían de forma alterna y complementaria las funciones de docencia, tutoría y atención del alumnado con

[390] Es importante señalar que los datos de 1995 se corresponden con el desarrollo de la LGE y los del 2005 al de la LOGSE. Pero lo más llamativo de estos datos es que este incremento del gasto, principalmente en salarios del profesorado, infraestructuras y dotación de medios materiales; coincidió con una drástica reducción de los servicios de comedor, trasporte y actividades extraescolares. MEC (2007) *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2007*. MEC. Madrid. h
[391] NICHD (2006) *The NICHD study of early child care and youth develoment*. NICHD. Meryland.

dificultades de aprendizaje, sobredotación, o extranjeros sin dominio del idioma.[392] También sería conveniente ampliar la secundaria obligatoria hasta los 18 años, eliminando el bachillerato y estableciendo dos itinerarios de estudios, con la misma consideración, uno genérico y otro vocacional, de cuatro cursos de duración, que abarcaría lo que hasta ahora se consideraba formación profesional, dando la opción a los alumnos mayores de 16 años de cambiar la modalidad de estudios a distancia o semipresencial para compaginarlos con un trabajo o alguna otra actividad.[393] Por último, habría que suprimir la segregación por sexos en todos los niveles de la educación formal para evitar el desarrollo de estereotipos de géneros y mejorar la convivencia social.

En relación al tiempo escolar convendría establecer la jornada partida en primaria y secundaria con un horario lectivo para los alumnos de 6 horas diarias, 4 por la mañana y 2 por la tarde, en una franja entre las 8 y las 16 horas.[394] Por su parte, los profesores deberían cumplir 6 horas diarias de permanencia en el centro de las cuales 4 serían lectivas y las otras 2 dedicadas a las tutorías, reuniones y programación. También convendría implantar la jornada continua para los estudios universitarios en donde se contemplaran un máximo de 4 horas lectivas al día para el alumnado y otras 6 de permanencia en el centro para el profesorado, de las cuales al menos 2 se dedicarían a la docencia, 2 a tutorías y otras 2 a programación. Y, por último para optimizar el rendimiento escolar y mejorar la gestión administrativa habría que unificar y ampliar el calendario escolar en todas las etapas del 1 de septiembre al 30 de junio, contemplando seis periodos de descanso durante el transcurso del año académico.[395]

---

[392] Este sistema permitiría ajustar los objetivos de aprendizaje a la zona de desarrollo próximo del alumnado.

[393] La posibilidad de realizar unos estudios vocacionales con el mismo reconocimiento social reduciría el abandono escolar y los comportamientos disruptivos.

[394] Se impartirían 6 clases al día de 45' distribuidas en cuatro por la mañana y dos por la tarde. Testu, Francois (1992) *Cronopsicología y ritmos escolares.* Masson. Barcelona Esta medida evitaría la sobrecarga de trabajo lectivo del alumnado y el profesorado, habilitando un tiempo para las relaciones interpersonales y facilitando la conciliación familiar de los horarios laborales y escolares.

[395] La coincidencia de los períodos vacacionales facilitaría el trabajo de las administraciones educativas, (matriculaciones, traslados etcétera), y la conciliación familiar, al contar con la ayuda de los hermanos mayores para cuidar de los pequeños. Una medida complementaria a adoptar seria la reducción de días festivos y el traslado de las fechas de celebración al fin de semana, o en su caso celebrarlos en viernes o lunes para evitar romper la dinámica de la actividad educativa. Bellón Teresa. (et al) (2011) *Horarios y sociedad. Una visión multidisciplinar.* Dyckinson. Madrid.

El currículo

El término currículo define al conjunto de objetivos, contenidos, metodología y evaluación que guían todo proceso de enseñanza aprendizaje. El currículo en el sistema educativo español es prescrito por la administración estatal, que es a quien compete establecer de forma genérica unos planes de estudio, que las administraciones autonómicas, la dirección de los centros, los departamentos irán concretando. Pero, en última instancia, siempre será el profesor, a quien corresponde desarrollarlo, el que decida lo que se enseña y cómo se enseña. El currículo como producto cultural nunca puede ser neutro, tanto el diseño como la forma de implementación atienden a intereses particulares, explícitos o implícitos, que en muchas ocasiones, poco o nada tienen que ver con los del alumnado. Esto explicaría en buena parte la desafección social de los estudiantes por la educación formal, como demuestran los altos niveles de absentismo, abandono y la escasez de competencias desarrolladas.[396]

El primer requisito para que un sistema educativo alcance sus metas es que los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, que conforman el currículo, se integren y sean coherentes con la finalidad del sistema. No basta, por ejemplo, con decir que los chicos tienen que aprender otro idioma, se debería justificar la relevancia de ese aprendizaje: ¿para qué aprenderlo? y ¿por qué uno, en concreto, entre las múltiples opciones? La posibilidad de desgranar la función de los distintos elementos que conforman el currículo, vinculándolos con la vida real, otorga sentido al aprendizaje. En esa línea argumental la Comisión Europea recomienda que los diseños curriculares escolares se orienten al desarrollo de unas competencias que abarquen aquellos conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para un desarrollo saludable, la realización personal, el empleo, la integración social y la participación ciudadana. [397]

---

[396] Pérez-Esparells, Carmen. Morales, Susana. (2012) *El fracaso escolar en España. Un análisis por comunidades autónomas*. en Revista de estudios regionales nº 94. pp. 39-69. Málaga. http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf1186.pdf

[397] UE (2006) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. en Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de Diciembre de 2006 pp 10-18 L 394
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF

La primera competencia educativa es la comunicación en la lengua materna;[398] una habilidad que nos permite expresar e interpretar, de forma oral y escrita, nuestros pensamientos y sentimientos, e interactuar de forma manera adecuada y creativa en todos los contextos socioculturales: familiares, educativos, laborales, y de ocio. Tanto en el diseño curricular como en la práctica pedagógica, estas finalidades se han malinterpretado, sustituyendo el sentido social del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, por el intelectual de su ciencia: analizar y describirse a sí misma.

En nuestras aulas apenas se tiene en cuenta la función expresiva del alumno, predominando aún una dinámica de clase expositiva, en la que el profesor hace un discurso y los alumnos permanecen sentados en silencio, esperando que se reclame su participación, sin tener en cuenta que la capacidad de comunicación se desarrolla gracias a la retroalimentación interpersonal oral escrita y gestual. Es un absurdo intentar mejorar las competencias comunicativas partiendo del estudio gramatical de la lengua, ya que si ello fuera posible, las facultades de filología serían un semillero de oradores, poetas, dramaturgos y escritores originales y con talento. Y tendríamos problemas para poder explicar la habilidad linguistica mostrada por algunos individuos de culturas iletradas.[399] Con esto no queremos decir que el estudio de la gramática sea innecesario sino que éste debe iniciarse una vez que se ha adquirido cierta fluidez verbal (semántica y prosódica) y escrita (caligráfica y ortográfica).

Otro aspecto a considerar es el sentido intencional del lenguaje, al igual que la música o las matemáticas, el habla surge de una relación, como respuesta a la necesidad humana de expresión y comunicación. Por ello, las conversaciones, los escritos y las lecturas escolares deberían ser significativas, y referirse a una realidad conocida o experimentada por el alumno, pues siempre nos dirigimos al mundo componiendo relatos y retratos emocionales de nuestra vida. Sin embargo,

[398] La polémica actual sobre la enseñanza de la lengua cooficial en España es irracional, puesto que en la educación formal, el concepto de lengua materna se refiere a la comunidad de residencia y no a la familia. Sería ilógico e inviable que en el País vasco las escuelas públicas estuvieran obligadas a facilitar una educación exclusiva en catalán a los catalanes residentes.

[399] Olson. David (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Gedisa. Barcelona. Al alumno al igual que el conductor novel, no se le puede pedir que realice una conducción económica, cuando conduciendo aún debe concentrar su atención para evitar que el coche no se cale o choque contra algo.

en España lo normal es que los alumnos en lugar de trabajar sobre sus composiciones e historias de vida, lo hagan con textos o referencias ajenas a su experiencia. Esto plantea dos problemas: por un lado, el de la falta de motivación, relacionada con el desinterés por el tema; y por otro, el de la incomprensión debido al desconocimiento de las claves culturales del texto, incluso cuando se trabaja con textos de calidad como El Quijote de Cervantes, cuya lectura puede ser dificultosa y descorazonadora si no se cuenta con un nivel de comprensión lectora adecuado, de ahí que los alumnos que trabajan con esta clase de textos, tiendan a memorizar y reproducir las interpretaciones que sobre los mismos realizan los profesores, sin extraer ningún aprendizaje significativo de su lectura. Por el contrario leer, conversar y escribir sobre la familia, los amigos o las aficiones pueden ser actividades muy efectivas para despertar el interés, desarrollar el hábito de la lectura y mejorar la capacidad de expresión y comprensión.[400]

La comunicación en un idioma extranjero es otra competencia lingüística, a la que nuestro sistema educativo tampoco presta la adecuada atención. Es incomprensible que un alumno dedique diez años de su vida a aprender un idioma y al finalizar la secundaria obligatoria sea incapaz de mantener una conversación cotidiana. Y, por el contrario, una persona adulta, sin conocimientos previos, sea capaz de hacerlo con la mitad de tiempo de dedicación, estudiando en una escuela oficial de idiomas. Esta paradoja tiene su explicación en las diferencias metodológicas. Mientras en la educación obligatoria se enseña el idioma de forma teórica partiendo de la gramática, en las escuelas de idiomas se pone más el acento en sus aspectos prácticos y pragmáticos. En cualquier caso, para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea efectivo se requerirá el refuerzo de su demanda desde el contexto sociocultural extraescolar, con iniciativas como la de ver el cine y la televisión en versión original.[401]

Las competencias matemáticas, científicas y tecnológicas conforman, junto con las lingüísticas, la base del currículo académico en la enseñanza primaria y secundaria.

[400] Fonts, Montserrat (2006) *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Grao. Barcelona.
[401] El cine y la televisión en versión original subtitulada facilitan el aprendizaje de idiomas. Álvarez, Almeida. Del Rio, Pablo. Del Rio, Miguel (2004) *Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia.* Fundación infancia y aprendizaje. Madrid.

Como ocurre con los idiomas, en la enseñanza de las matemáticas y la ciencia se aprecia una falta de relación entre lo enseñando y lo conocido. El lenguaje matemático abstrae la realidad y la traduce en términos simbólicos permitiendo explicar y predecir su desarrollo por medio de letras y números. Al método y la forma de notación que utilizamos para ello lo denominamos algoritmo.

Al igual que sucede con la gramática, en la enseñanza de las matemáticas es bastante habitual que se introduzca el algoritmo de forma anticipada a la comprensión real del fenómeno que explica, lo que con frecuencia desconcierta al alumnado creando una sensación de incapacidad personal para las matemáticas. Este desfase entre la enseñanza de los algoritmos y la comprensión de los conceptos a los que se refieren, afecta a todos los niveles, desde las operaciones más básicas como la multiplicación y la división a otras más complejas como los polinomios, radicales y logaritmos.[402] La falta de sintonía entre experiencia y abstracción también explicaría por qué alumnos destacados en el cálculo escrito durante los primeros años de escolarización, pero que no han desarrollado suficientemente su motricidad manipulando objetos, encuentran con posterioridad problemas a la hora de operar con modelos matemáticos que requieren un pensamiento espacial.[403]

La enseñanza de las ciencias y la tecnología tampoco escapan al problema de la desconexión entre los contenidos y la realidad, añadiendo al mismo uno más, el de la división artificial del conocimiento. El aprendizaje de una ciencia se apoya en saberes y aplicaciones que involucran a otras ciencias; sin embargo, la disposición de la organización curricular en compartimentos estancos dificulta esta práctica transversal.[404] De hecho, el modelo de enseñanza actual está diseñado para que cada campo del conocimiento se limite a sus propias explicaciones y ejemplos dificultando la comprensión de los contenidos y la aplicación de lo aprendido.[405]

Pero si hay un aspecto polémico de la LOMCE en relación al currículo científico y tecnológico, por su omisión en todas las etapas educativas, es el de la enseñanza de

[402] Pimm, David (1990) *El lenguaje matemático en el aula*. Morata. Madrid.
[403] Davidson, Patricia (1995) *Spatial Problem Solving* Pearson. Canada.
[404] Laughlin, Robert (2010) *Crímenes de la razón. El fin de la mentalidad científica.* Katz. Madrid.
[405] Pozo, Juan Ignacio. Gómez, Miguel Ángel (1998) *Aprender y enseñar ciencia.* Morata. Madrid.

la responsabilidad y el principio de precaución, a pesar de que estos valores ecológicos formen parte de las competencias educativas básicas propuestas por la Unión Europea:

> *"Esta competencia precisa una actitud de juicio y curiosidad críticos, un interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad, en particular por lo que se refiere al progreso científico y tecnológico en relación con uno mismo, con la familia, con la comunidad y con los problemas globales."*[406]

Las posibilidades de relación y acceso al conocimiento que ofrecen las nuevas tecnologías están transformando el sistema social y por derivación el subsistema educativo. Tanto es así que, en esta nueva era digital, el término alfabetización comprende, además de la lectoescritura, el uso de las nuevas tecnologías para el trabajo, el ocio y la comunicación social. Si bien nadie pone en duda el enorme potencial educativo de herramientas como el ordenador, los teléfonos móviles o la televisión digital, el que el acceso a las mismas dependa de la capacidad económica, las ha convertido en un nuevo elemento de discriminación educativa, pues con independencia de que se facilite el uso de las mismas en los centros educativos, siempre habrá una diferencia notable entre los alumnos que disponen de ellas a nivel particular y las utilizan en un contexto extraescolar y aquéllos que carecen de ellas y limitan su uso a la actividad escolar formal. Debemos tener presente que el tránsito de los cuadernos y libros de texto a la mochila digital como medida de ahorro económico y facilitación del trabajo escolar sólo es posible si el estado incluye en la misma los costes energéticos y de conexión a la red. De no ser así, las nuevas tecnologías en la educación, se pueden convertir en un nuevo factor de discriminación social que contribuye a ampliar, con una nueva brecha digital, las diferencias educativas entre alumnos ricos y pobres.[407]

El incremento en la velocidad de la trasformación social es otro de los rasgos característicos de la sociedad contemporánea, que nos obliga a replantearnos los

---

[406] UE (2006) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. en Diario Oficial de la Unión Europea p 15 L nº 394 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF

[407] Ortoll, Eva. Casacuberta, David. Collado, Antonio Jesús. (2007) *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social.* Universidad Abierta de Cataluña. Barcelona.

objetivos educativos. La Comisión Europea, consciente de que resulta casi imposible realizar una previsión de las necesidades educativas a largo y medio plazo, ha cuestionado la pertinencia de los modelos educativos que consideran el aprendizaje como una actividad circunscrita a una etapa de la vida y centrada en el aprendizaje de unos contenidos concretos.

La obsolescencia del conocimiento y la incertidumbre de la vida laboral nos obligan a replantearnos los objetivos y el valor de un aprendizaje con una fecha de caducidad próxima En este sentido la UE recomienda cambiar el foco del aprendizaje, de los contenidos a los procesos o lo que es lo mismo, del aprender una cosa en un momento dado al aprender a aprender a lo largo de toda la vida. Si bien en LOMCE como en la mayoría de leyes educativas de los últimos años se reconoce esta necesidad, en la práctica apenas se han considerado, llegando incluso a promover iniciativas contrarias a la misma. No tiene sentido decir que lo importante son los procesos y mantener la misma metodología de enseñanza y mucho menos aún incrementar el número de controles selectivos basados en una evaluación puntual de un conocimiento teórico.[408]

En el informe final de la Comisión Internacional de la UNESCO para la educación del siglo XXI se incluía una propuesta que reconocía como una necesidad educativa el aprender a convivir.[409] Esta recomendación ha sido redefinida e incluida con posterioridad en un informe reciente de la UE, que deja a un lado el carácter socioafectivo de las relaciones humanas, para centrarse en su dimensión política considerando que la tolerancia y el bienestar social son consecuencias naturales de la democracia.[410] Con esta modificación, la UE defiende el valor educativo de la multiculturalidad, lo que a su vez ha permitido al gobierno español justificar algunas iniciativas discriminatorias como la promoción de la religión católica, el nacionalismo y la educación diferenciada.

---

[408] Vilardón, Lourdes (2006) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias* en Educación siglo XXI, 24 Universidad de Murcia. Murcia. pp. 57 – 76 http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136

[409] Delors, Jack. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Madrid. Santillana

[410] UE (2007) *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Comunidad Europea. Luxemburgo. http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Si se analiza el diseño curricular de la LOMCE, llama la atención, por un lado, el hecho de que la religión pase a ser evaluable y que hasta sexto grado de primaria la alternativa a la misma no sea la ética sino una nueva asignatura, sobre valores culturales y sociales en donde por ejemplo se incluyen el estudio de la religión o los toros.[411] Por otro lado, también resulta incomprensible que la historia de España pase a ser una asignatura obligatoria para todos los alumnos de bachillerato justificando la medida en una supuesta escasez de conocimientos sobre la historia del país. Una razón que no se sostiene, ya que si el objetivo fuera mejorar este conocimiento, la asignatura se hubiese introducido en los cursos de la ESO para que todos los alumnos lo adquiriesen.[412] El sesgo cultural en nuestro sistema educativo no se limita a unas determinadas materias sino que traspira por todo el diseño curricular con propuestas como la consideración de las humanidades como un campo de conocimientos originario de la cultura grecolatina y la filosofía occidental,[413] asociando el desarrollo humano con la pertenencia o seguimiento de la tradición cultural eurocentrista de los *"Dead White Males."*[414]

Entre las competencias educativas propuestas por la Unión Europea, si hay alguna que represente una novedad curricular es la empresarial. En sintonía con la hegemonía del pensamiento económico liberal, en la LOMCE se introduce por primera vez, como un objetivo educativo básico, el desarrollo de la iniciativa profesional y comercial. Con esta propuesta se pretende responder al problema del desempleo de la población en las sociedades desarrolladas, trasladando a los

[411] La LOMCE como el resto de leyes educativas, parte de la idea errónea de que los valores humanos se desarrollan a partir de un discurso. Al respecto parece mucho más interesante y razonable la propuesta educativa catalana de incluir la realización de un servicio a la comunidad al finalizar la enseñanza secundaria.

[412] La LOMCE es un buen ejemplo de la promoción de valores contrarios al desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Inspirada en un nacionalcatolicismo español podemos apreciar su ideología en las publicaciones de la FAES y las declaraciones de la Conferencia Episcopal Española. Rivero, Ángel (2011) *La Constitución de la Nación. Patriotismo y libertad individual en el nacimiento de la España liberal*. Gota a Gota. Cañizares, Antonio. (2005) *Orientaciones morales ante la situación actual de España*. Instrucción pastoral de la Conferencia Episcopal Española. http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/OrientacionesSituacionActual.pdf

[413] Samin, Amir (1989) *El eurocentrismo. Crítica de una ideología.* Siglo XXI. México.

[414] Literalmente este término se traduce por Hombres blancos muertos en referencia a una parte de la tradición cultural europea que legitima el machismo, clasismo, racismo y el fundamentalismo cristiano. Shalhope, Robert (2005) *Resurrecting dead white males*. Reviews in american history. Volume 33. Nº 2 pp. 162-168 Johns Hopkins University Press. Baltimore. Bernal, Martin (1993). *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica.* Crítica. Barcelona.

estudiantes la idea de que el empleo depende de la iniciativa individual, de la creatividad y de la disposición para asumir los riesgos del endeudamiento. Pero en un país con una población con escaso poder adquisitivo, sobrecualificada en relación a la demanda de empleo (Grafico 8) y donde tres de cada cuatro empresas cierran antes del tercer año, el jugarse el patrimonio familiar con una iniciativa en el casino del libre mercado debería considerarse más que un signo de inteligencia y madurez como acto irresponsable que nos puede condenar a la pobreza.

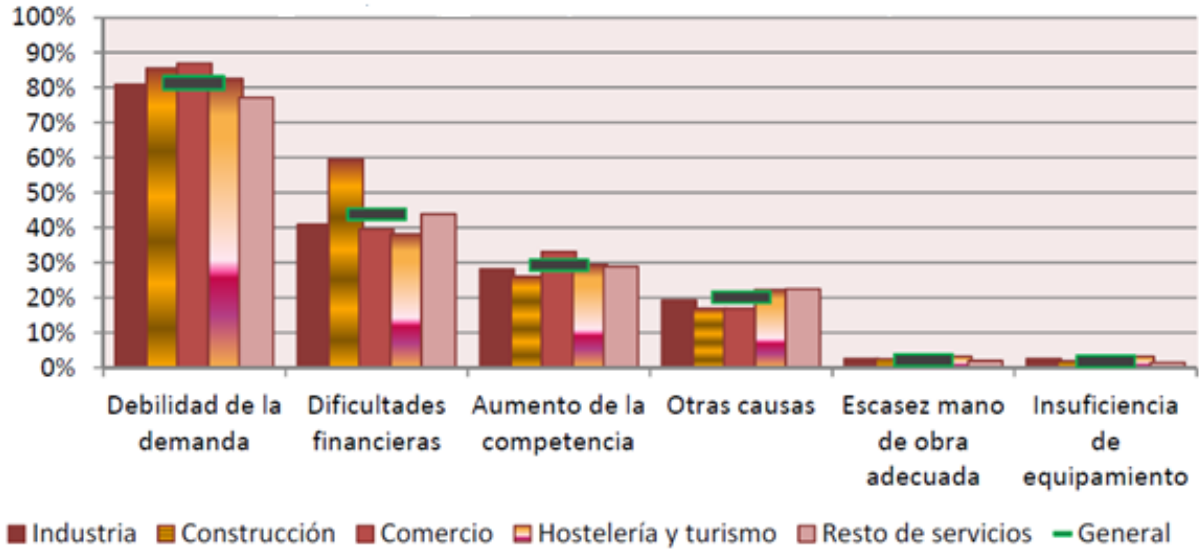


Grafico 8 Factores que limitan la actividad empresarial[415]
(Expresado en % de empresas que señalan el factor)

La conciencia y expresión cultural es la última competencia que recoge la propuesta educativa de la UE. En este caso como en el resto, la recomendación inicial ha sido tamizada por los intereses políticos de los estados, para ajustarlas a las consideraciones ideológicas de turno. Por ello, no resulta extraño constatar como en la LOMCE, la conciencia y expresión cultural se contemplan como una elemento independiente de la ciencia y circunscrito a la tradición artística, dando a entender que los sentimientos y la creatividad sólo tienen su razón de ser en la música, las artes escénicas, la literatura o las artes plásticas.

[415] Como se observa en el gráfico los problemas de las economías capitalistas no se derivan de la falta de mano de obra cualificada o de escasez de equipamientos como se suele justificar desde las instituciones políticas y económicas sino que son la consecuencia directa del desempleo y unas rebajas salariares progresivas que limitan la capacidad adquisitiva de la población, el consumo y la dependencia financiera. Cámaras de Comercio (2013) *Indicador de confianza empresarial. Perspectivas del primer trimestre 2013.* Cámaras de Comercio. Madrid. http://www.camaras.org/publicado/shop/prod_42442/estudios/pdf/publicaciones/encuest_coyun/2011/2013_i_icesect.pdf

La asociación de la sensibilidad y la belleza con una determinada cultura artística, permiten mantenerlas alejadas de otros ámbitos en donde su consideración puede resultar más conflictiva para el sistema de poder establecido como, por ejemplo, pueden ser los de la economía y la ciencia. Esto explicaría por qué en el contexto de la educación formal la expresión y la creatividad han dejado de ser cualidades naturales del ser humano para convertirse en propiedades de un campo cultural especifico, liberando de cualquier consideración ética o estética al resto de materias académicas que componen el currículo.[416]

La creatividad y sensibilidad en la educación formal se limitan al aprendizaje conceptual e histórico de la cultura artística y más concretamente a una determinada parte de ella: la música clásica, la literatura española, la pintura europea, etcétera. De ese modo, sin espacio para la creatividad y expresión personal ni siquiera en el ámbito artístico, los estudiantes dedican la mayor parte de su escolarización al conocimiento y apreciación de la cultura hegemónica.[417]

La mayor parte de los desafíos que plantea el desarrollo de las competencias educativas se podrían abordar mediante una modificación del diseño curricular del sistema. En relación a los objetivos en primaria y secundaria obligatorias convendría agrupar las materias en función de su finalidad en áreas de competencia. La primera área sería la comunicativa, donde se incluye la lengua materna, la lengua extranjera y las otras lengua cooficiales. La segunda área estaría compuesta por las ciencias naturales: matemáticas, física, química, biología y geología. Una tercera área sería la de las Ciencias Sociales entre las que se incluyen la historia, geografía, economía y antropología. La cuarta área se dedicaría al desarrollo personal incluyendo las artes plásticas, escénicas, cinematográficas y literarias, la actividad física y la gastronomía. Por último, en la educación secundaria vocacional, se incluiría una quinta área dedicada a la especialidad.

---

[416] La creatividad y sensibilidad artística pueden manifestarse en cualquier actividad humana de forma tan original como lo puede hacer en el mundo del arte. En el deporte, la gastronomía, la enseñanza y la arquitectura se puede encontrar tanto arte como en un cuadro o una escultura Maslow, Abraham (1994) *La personalidad creadora*. Editorial Kairós. Barcelona.

[417] Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid. Si bien entre los objetivos de las enseñanzas artísticas se contempla estimular el gusto e iniciarse en la práctica, los alumnos apenas aprenden a dibujar, fotografiar, componer, interpretar o bailar, pues el currículo prescrito no deja espacio, ni los centros educativos cuentan con los medios para hacerlo.

En educación primaria de las seis clases diarias, al menos una debería dedicarse a la práctica de una actividad física y otra más a la artística como elementos indispensables para un adecuado desarrollo físico y socioemocional. También sería conveniente introducir las nuevas tecnologías y la educación en valores de forma trasversal en todas las áreas de competencia, eliminando las materias actuales de nuevas tecnologías, religión, valores sociales y culturales. Esta medida y la supresión de la segunda lengua extranjera liberarían un tiempo precioso para reforzar el aprendizaje de los contenidos curriculares básicos. En el caso de las competencias comunicativas en lengua materna y extranjera, los cuatro primeros cursos se centrarían en el aprendizaje de la lectoescritura y el diálogo y sólo a partir del cuarto curso se introducirían la gramática y la literatura; de esa forma, se mejoran los procesos de expresión y comunicación lingüística antes de introducirse a su estudio (Tabla 2).[418]

Horas semanales por Curso								
Contenidos	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
Lengua materna	5	5	5	5	5	5	5	5
Idioma extranjero	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemáticas	5	5	5	5	5	5	5	5
Ciencias naturales	4	4	4	4	4	4	4	4
Ciencias sociales	3	3	3	3	3	3	3	3
Educación física	5	5	5	5	5	5	5	5
Educación artística	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabla 2 Currículo en Enseñanza Primaria

La atención al alumnado es otro aspecto clave de la metodología en primaria que sólo puede ser efectiva en la medida en que los profesores dispongan del tiempo necesario para conocer a los alumnos, por ello, lo ideal es que cada grupo de alumnos sea atendido por un máximo de dos profesores durante los dos años que componen los dos primeros ciclos, impartiendo todas las materias, y de cuatro en el tercer y cuarto ciclo. La idea es aumentar el número de materias que imparte un profesor a un grupo y con ello el tiempo de atención y conocimiento del alumnado. Esto permitiría mejorar las relaciones personales, la coordinación docente y la transversalidad de la enseñanza.[419]

[418] En nuestra propuesta se contempla una educación primaria de 8 cursos, organizada en 4 ciclos de 2 años y una secundaria genérica y vocacional (formación profesional) que comprende dos ciclos de 2 años.

[419] Los profesores no lo serían de materias o asignaturas sino de ciclos y áreas de competencia.

Al igual que en Primaria, en la educación secundaria tanto general como vocacional, debería incrementarse el volumen de actividad física y artística, e introducir en todas las áreas de estudio de forma transversal la educación en valores y las nuevas tecnologías. El tiempo necesario para implementar estos cambios curriculares se extraería, al igual que en primaria, suprimiendo las materias actuales de religión, valores éticos, la segunda lengua extranjera y la tecnología. La adecuación de los contenidos a las necesidades de una sociedad global, también nos obligarían a realizar importantes cambios curriculares como la sustitución de la cultura clásica por la antropología cultural, y de la asignatura de actividad emprendedora y empresarial por la de economía y proyectos. En este sentido y como medio para mejorar la comprensión de la realidad se debería favorecer la transversalidad incorporando, por ejemplo, los contenidos de las materias de filosofía y cultura científica a la asignatura de Historia.[420] (Tabla 3)

Horas semanales por Curso				
Contenidos	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**
Lengua materna	3	3	4*	4*
Idioma extranjero	3	3	4	4
Matemáticas	3	3	4*	4*
Biología y Geología	3	3	4*	4*
Física y Química	4	4	4*	4*
Geografía e Historia	4	4	4*	4*
Economía y Proyectos			4*	4*
Antropología cultural			4*	4*
Educación física	5	5	5	5
Educación artística	5	5	5	5
* Optativas a escoger 4 por curso				

Tabla 3 Currículo en Enseñanza Secundaria General

En atención a la diversidad, el currículo de la educación secundaria vocacional, debería representar una alternativa formativa diferente respecto al de secundaria general. Por un lado, podría compartir con ésta la enseñanza de la educación física, artística, la lengua extranjera y la economía y proyectos como materias comunes y obligatorias a lo largo de todos los cursos. Y, por otro, disponer un tratamiento diferenciado de las materias específicas con una carga lectiva superior al 50% dedicada a los contenidos propios de cada especialidad. (Tabla 4).

[420] La idea es eliminar el mito etnocéntrico de la civilización que desde la filosofía, la cultura clásica y la historia de las ciencias se promueve en la educación occidental. Hobson, John. (2012) *The Eurocentric conception of world politics.* Cambridge University Press. New York. Temple, Robert. (1991) *The genius of China. 3.000 Years of Science. Discovery and Invention.* Prion. London.

Horas semanales por Curso				
Contenidos	1º	2º	3º	4º
Idioma extranjero	3	3	3	3
Economía y Proyectos	2	2	2	2
Materias especificas	14	14	14	14
Educación física	5	5	5	5
Educación artística	5	5	5	5

Tabla 4 Currículo en Educación Secundaria Vocacional

En los estudios universitarios se podría mantener la actual disposición curricular europea en grados de 240 créditos (3 años), master y cursos de especialización de 60 a 120 créditos en (1 a 2 años) y doctorados de 60 créditos (1 a 3 años) siempre y cuando se subvencionen los tres niveles y se incluyan como materias optativas en todos los estudios de grado, las lenguas extranjeras y las nuevas tecnológicas.[421] (Tabla 5).

Horas por Curso								
Contenidos	Grado			Máster		Doctorado		
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º
Troncales	600	400	200	300/200*				
Obligatorias	100	300	100	300/200*		20		
Optativas	100	100	100		200			
Prácticum			300	140*	300		12	
Trabajo fin de grado			100	60*	100			Sin limite
* Para los Máster de un curso 60 créditos ** Puede convalidarse con el master								

Tabla 5 Organización del currículo en la Educación Universitaria

La evaluación es un aspecto clave del currículo que en vez de servir al propósito de mejorar la educación se ha convertido en un argumento para legitimar el fracaso educativo. El desvarío en este tema ha llegado al punto de que sólo con la evaluación puntual de los conocimientos del alumnado, se determina la capacidad actual y futura de éstos, la labor del profesorado, la calidad del centro y el propio sistema educativo.[422]

Si aplicáramos este mismo criterio en el campo político y económico, seguramente cambiaríamos de sistema social cada dos o tres años. Esta nota crítica sirve para

[421] Desde un punto de vista curricular se consideraría el master como continuidad de los estudios de grado y, por tanto, debería tener la misma consideración en la subvención de las tasas.
[422] Santos Guerra, Miguel Ángel (1999) *Evaluación educativa I, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Argentina.

destacar dos evidencias incontestables; la primera que todo aprendizaje es particular y responde a las diferencias personales en los intereses, la maduración y las experiencias; por tanto, la evaluación sólo sirve como referencia para el proceso de aprendizaje de un alumno concreto. La segunda, que la relevancia del aprendizaje en un momento puntual la determina el contexto de aplicación. Es incomprensible que la nota de religión pueda ser un factor a considerar en el acceso a la carrera de medicina:

> *"La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación."*[423]

La evaluación del alumnado en la enseñanza primaria debería ser formativa continúa y personalizada hasta los dos últimos ciclos en los que se le sumaría una comparada en el 6º y 8º curso. Precisamente en estos cursos podría contemplarse la repetición como una alternativa consensuada entre los profesores los padres y el alumno. La evaluación en secundaria, al igual que en primaria, tendría que ser formativa continua y comparada, planteándose la repetición de curso en el 2º y 4 año.[424] También convendría eliminar las pruebas genéricas de acceso a la universidad, delegando en los centros universitarios la potestad de realizar pruebas específicas de acceso a los estudios. Dichas pruebas deberían valorar de alguna manera los conocimientos y el interés vocacional por la especialidad, valorando como méritos del expediente académico las puntuaciones de 3º y 4º de la ESO en las materias directamente relacionadas con la misma. Por último y como norma general, todos los centros educativos deberían facilitar a los alumnos, al comienzo del curso escolar, el programa escolar en el que se indique el calendario, los horarios semanales, las actividades prevista, los criterios y las fechas de las pruebas de evaluación.[425]

---

[423] Santos Guerra, Miguel Ángel. (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana.* p.11 Bonun. Buenos Aires.

[424] Debemos cambiar la idea de que la repetición de curso es un fracaso. En una sociedad con más del 50% de paro juvenil y donde casi un 70% de jóvenes abandonan o no concluyen sus estudios secundarios, la idea de invertir un año más en lograr los objetivos no debería considerarse como un trauma insuperable sino como un recurso pedagógico.

[425] Los alumnos, al igual que los deportistas, necesitan conocer el programa para poder organizar su tiempo, compaginar las actividades y establecer el plan de estudio.

El profesorado

De cada dieciséis personas que trabajan en España una es un profesor,[426] la importancia del profesorado en el empleo y la economía es aún más significativa si tenemos en cuenta que la docencia suele ser un trabajo bien remunerado y estable, en un país en el que predomina la precariedad laboral, con salarios bajos y contratos a tiempo parcial.[427] Al margen de la incidencia laboral de la función docente, la relevancia y el status del profesorado están vinculados al ejercicio de su labor como educadores y orientadores de la ciudadanía. Por ello, la formación del profesorado, el sistema de selección y las condiciones laborales son aspectos que por condicionar la calidad de la educación, deberían considerarse como temas prioritarios si se pretende mejorar la educación.[428]

En España la formación y el desarrollo profesional del profesorado han estado marcados por una guerra de intereses particulares entre los partidos políticos, la Iglesia Católica, los sindicatos de profesores y los colegios profesionales. Lo más curioso del caso es que en los enfrentamientos entre estos grupos de portadores de intereses en poco o para nada se ha tenido en cuenta al alumnado receptor del servicio social, como lo demuestra el hecho de que en todos y cada uno de los acuerdos alcanzados entre estos grupos siempre se hayan realizado en contra de la responsabilidad socioeducativa de los docentes.[429] De esa manera, el profesorado poco a poco se aleja de la consideración social de educador para convertirse en un técnico especializado en la transmisión de información.

---

[426] En la enseñanza no universitaria en España trabajan unos 700 mil docentes de los cuales cerca de 200 mil lo hacen en centros privados. MECD (2013) Datos y cifras. Curso escolar 2013 – 2014. MECD. Madrid. En la universitaria aproximadamente 125 mil en centros públicos y 13 mil en privados. MECD (2012) *Estadística de la enseñanza universitaria en España.* MECD Madrid. http://www.ine.es/prensa/np712.pdf

[427] En España la tasa de contratación temporal y a tiempo parcial es del 25% frente al 15 de la media europea lo que da, si cabe, una mayor importancia al mercado laboral docente. INE (2012) *Participación de los trabajadores a tiempo parcial y con contrato laboral*. INE. Madrid, http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INESeccion_C&cid=1259925461713&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259924822888

[428] OCDE (2012) *Orientaciones de PISA para las islas canarias. España. sistemas fuertes y reformadores exitosos en educación.* OCDE. Gobierno de Canarias. España. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_Canary_Islands_SPANISH_ebook_FINAL.pdf

[429] Feito, Rafael. (1990) *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar.* CIDE / MEC. Madrid.

Históricamente en nuestro país el sistema de formación y acreditación del profesorado ha establecido tres categorías docentes con un tratamiento claramente diferenciado. En la base se encuentra el profesorado de primaria, personas formadas en las escuelas de magisterio en tres años y con una categoría de diplomados. En la mitad de la escala figura el profesorado de secundaria, bachillerato y la formación profesional, compuesto por licenciados con 4 o 5 años de estudios especializados en una rama del conocimiento y, por último, en la cúspide se sitúa el profesorado universitario, licenciados universitarios en posesión de un doctorado con una formación como investigadores de al menos 3 años. Pero con independencia del estatus, analizando la formación docente de las tres categorías, nos encontramos con serias carencias pedagógicas.[430]

En el caso de los maestros presentaban una escasa cualificación, con un período de formación corto, de sólo tres años y un diseño curricular inadecuado que al estar orientado a la especialización, otorga, por un lado, muchos créditos a materias optativas que no guardan relación con el currículo básico, y por otro, incorpora algunos contenidos demasiado específicos para el nivel demandado.[431] Por su parte los profesores de enseñanzas secundarias y profesionales se enfrentaban a un problema aún mayor: el de la incompetencia docente. Por lo general en la formación de los licenciados como especialistas en un campo concreto no se incluía ninguna materia pedagógica, de esa forma, los profesores de matemáticas, lengua, ingles o biología se formaban para aplicar sus conocimientos y no para trasmitirlos. Para compensar esta carencia en 1990 se dispuso la obligatoriedad de realizar un curso de adaptación pedagógica intensivo y de escasa calidad que en algunos casos se llegaban a cursar a distancia presentado trabajos por escrito.[432]

---

[430] Torres, Jurjo. (2006) *La desmotivación del profesorado.* Morata. Madrid.

[431] El interés por incrementar la contratación y ganar una mayor cuota de poder de los departamentos de muchas facultades universitarias llevó a diseñar un programa de formación de maestros especialistas, intentando traspasar el modelo de enseñanza universitario a los centros de enseñanza primaria y secundaria. La especialización de estos centros incrementó a su vez el número de profesores que impartían clase a un alumno y el número de alumnos a los que debían dar clase los profesores, deteriorando las relaciones personales y reduciendo la calidad educativa.

[432] El plan de Bolonia ha modificado y corregido algunos de los problemas de la formación docente eliminando las especialidades y estableciendo el grado en magisterio y un Máster Universitario para la formación del profesorado de educación secundaria bachillerato y formación profesional, que, en este caso, soluciona sólo en parte el problema, ya que a pesar de ser una acreditación imprescindible para impartir la docencia tiene un alto precio que debe costear el alumnado, por lo que se convierte en un nuevo factor de discriminación.

Mención aparte merece el tema de la formación docente del profesorado universitario ya que no se les exige ninguna competencia pedagógica. Incluso en las facultades de Educación es bastante habitual que buena parte de la plantilla del profesorado carezca de los conocimientos mínimos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cuestión entonces es *¿cómo puede alguien aprender a enseñar de alguien que no sabe cómo hacerlo?*[433] Esta cuestión quizás sea una de las claves para explicar la escasa calidad de la educación en nuestro país y hoy por hoy representa el mayor obstáculo para mejorarla, en la medida en que casi todos los docentes en activo y que seguirán ejerciendo la enseñanza en las próximas décadas se han formado con este profesorado.

Otro aspecto a tener muy en cuenta a la hora de valorar la calidad del profesorado es la vocación docente. El proceso de enseñanza aprendizaje es una relación y, por consiguiente, no basta con conocer lo que se enseña sino que requiere del gusto por la enseñanza y un compromiso en la ayuda al otro. La motivación para la enseñanza, si bien es un factor cualitativo determinante, no se tiene en cuenta ni en el acceso a los estudios ni para el ejercicio profesional.[434] Tanto es así que en la mayoría de países desarrollados las facultades de educación se han convertido en un refugio para aquellos alumnos que por sus bajos expedientes académicos tienen problemas para acceder a los estudios preferidos. Aun con todo, dado que siempre es posible descubrir la vocación docente con posterioridad; será en el momento de la incorporación al trabajo, cuando de verdad se manifiesten los efectos negativos de la falta de interés por la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso de selección del profesorado, en nuestro país, también presenta serias deficiencias en dos aspectos fundamentales: el primero, en el de las pruebas de acceso y el segundo, en el de la asignación de plazas. El acceso a la docencia en los centros públicos en los tres niveles de enseñanza se realiza mediante pruebas por

[433] Buena parte del profesorado de las facultades de educación proviene de departamentos de otras facultades y de campos de investigación e interés muy alejados del educativo, dándose el caso de que muchos de estos profesores aparte de carecer de una cualificación pedagógica, también muestran un escaso conocimiento de su especialidad en el terreno educativo, bien porque ésta se cursaba como optativa o directamente porque no se incluía en el programa de su licenciatura. Zabala, Miguel Ángel (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario.* Narcea. Madrid.

[434] Day, Christopher (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea. Madrid. Gimeno Sacristán, José (2007) *¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?* en Cuadernos de pedagogía. nº 374. pp.17-20 Barcelona.

escrito y orales de carácter expositivo en las que se valora el conocimiento teórico que, en ningún caso, permiten determinar la competencia del aspirante para llevar a cabo la labor docente. Pues si la docencia es una actividad práctica resulta un contrasentido evaluar la idoneidad de una persona para ejercerla en base a unas pruebas teóricas que lo que evalúan es la capacidad del candidato para estudiar y examinarse. Casi todas las personas de este país convendríamos en que sería un error contratar un entrenador de futbol profesional que no pueda demostrar en la práctica su competencia en el cargo. Sin embargo, lo que parece obvio en el terreno deportivo no parece serlo tanto en el educativo, donde se defienden y perpetúan unas fórmulas de selección del profesorado tan inefectivas, por su incapacidad para lograr seleccionar a los mejores docentes, como ineficientes al depender de un proceso costoso que exige meses e incluso años de preparación.

Lo más absurdo de nuestro sistema de selección del profesorado es que ni siquiera es justo, ya que discrimina a los jóvenes al considerar como méritos evaluables en el concurso la experiencia docente previa en educación formal. Con este criterio sólo los profesores más veteranos que, en su día, no pasaron las pruebas pero que ejercen la docencia a través de las listas de sustitución o los contratados en centros privados o concertados pueden acreditar los méritos. Pero si injusto es el diseño de sistema de selección del profesorado, aún peor es el hecho de que se exima del mismo al profesorado de religión, atendiendo a un acuerdo bilateral con el Vaticano, por el cual las competencias de la selección de este profesorado recaen en la jerarquía de la iglesia católica:

> *"la enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquéllas que el Ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza. Con antelación suficiente, el Ordinario diocesano comunicará los nombres de los Profesores y personas que sean consideradas competentes para dicha enseñanza"*[435]

[435] Gobierno de España (1979) *Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979*. BOE nº. 300, de 15 de diciembre de 1979, Articulo 3. pp 28784 Madrid. De esa forma, el criterio de afinidad ideológica personal o confesional se convierten en el elemento clave que determina la contratación tanto en la educación privada como en la pública.

Una consideración aparte dentro del proceso de selección del personal educativo, merece también, el caso de los profesionales de apoyo. La psicologización de la educación nos ha llevado a creer que cualquier problema del alumnado se origina por un déficit personal que puede localizarse y tratarse a nivel individual. Por ello, en primaria se optó por formar maestros especialistas en pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. [436] Por el contrario, en secundaria, interpretando que ésta era una etapa de decisión y tránsito a la vida adulta, se decidió que la función principal de los profesionales de apoyo debería ser el asesoramiento pedagógico y la orientación vocacional, optando, en este caso, por cubrir la demanda laboral con una variedad de perfiles profesionales: psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, con independencia de que ninguno de éstos presentara un bagaje adecuado para desempeñar dicha función.[437]

Al igual que ocurre con la contratación, el sistema de asignación de plazas en los centros de primaria y secundaria también es irracional. Conforme a la normativa vigente, el profesorado, en función de la puntuación obtenida en la oposición, tiene la capacidad de elegir entre las plazas vacantes el centro escolar. Esto hace que la insatisfacción con el destino sea la tónica habitual, lo que a su vez incita a que muchos profesores emprendan una carrera de años en pro de la plaza deseada, elevando el índice de rotación del profesorado en los centros educativos. Esta disconformidad con el destino no sólo afecta a la motivación del profesorado sino que altera toda la dinámica de los centros escolares ya que dificulta el desarrollo de cualquier proyecto educativo a medio y largo plazo. Los concursos de traslados tampoco contribuyen a solucionar el problema de la asignación de plazas, ya que se realizan valorando los años de experiencia y no la adecuación del perfil profesional a las necesidades del centro de destino.[438]

---

[436] Con la eliminación en magisterio de las especialidades de educación especial y audición y lenguaje y la integración de buena parte de sus contenidos en los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria se mejora la atención de los alumnos y se resuelve una parte del problema. Para afrontar la otra parte se ha creado el Máster en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal unos estudios que sí se corresponden con el perfil multidisciplinar que requiere el trabajo de atención asesoramiento y orientación del alumnado.

[437] Rivas, Francisco (2007) *¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?* en Electronic journal of research in educational psychology, Vol. 5, Nº. 11 págs. 5-14. Universidad de Almería. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?171

[438] OCDE (2012) *Orientaciones de PISA para las islas canarias. España. sistemas fuertes y reformadores exitosos en educación.* OCDE. Gobierno de Canarias. España.

En la universidad el sistema de selección del profesorado tampoco se atiene a un criterio pedagógico. Si bien en su origen las universidades se concibieron como centros de recopilación y difusión de un conocimiento que se generaba fuera de sus muros, finalmente se han convertido en centros de elaboración y venta del mismo. Esta reconversión ha cambiado la política universitaria, condicionando la asignación de fondos y su propia existencia, a la actividad investigadora de los departamentos, lo que a su vez obliga a seleccionar al profesorado en función de su capacidad para producir y comercializar sus investigaciones. En la universidad del siglo XXI, la docencia universitaria y por consiguiente la formación del alumnado, en muchos centros, ha pasado a un segundo plano, sustituyendo la figura del docente dedicado a la investigación por la del agente comercial dedicado a la venta de investigaciones. La valía profesional del docente universitario se mide y se cotiza en términos de cantidad y repercusión de sus estudios al margen de que la fórmula utilizada para valorarlos sean más que cuestionable.[439]

Las condiciones de trabajo constituyen otro aspecto de máximo interés a la hora de comprender la evolución de la docencia en España. Ante la persistencia del fracaso escolar y las deficiencias del sistema en la formación del profesorado, las administraciones educativas han centrado sus esfuerzos en mejorar los resultados de las evaluaciones, incrementando por norma el tiempo asignado a la elaboración de los programas y el número de pruebas de control del aprendizaje. En el caso de la educación secundaria y sobre todo en la universitaria, este tiempo llega a superar con creces el dedicado a la enseñanza, lo que hace que para muchos profesores, el trabajo de administración y gestión sea prioritario, sobre todo si se aspira a progresar en la carrera docente,[440] pues, desde la perspectiva de la administración, el mejor profesor es aquél que logra que sus alumnos superen con éxito las pruebas de evaluación externas, presentando además las programaciones e informes en tiempo y forma. De ese modo, el objetivo del profesor ya no es el aprendizaje del alumno sino la justificación de su enseñanza. Todo ello al margen de que resulte absurdo relacionar la calidad docente con aspectos como la

[439] Bermejo, José Carlos. (2006) *Ciencia, ideología y mercado.* Akal. Madrid. El marketing se ésta convirtiendo, tras la investigación, en la segunda labor en importancia para el profesorado universitario.
[440] OECD (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en

asistencia (uno puede acudir todos los días al trabajo y no hacer nada) la presentación de proyectos y trabajos (cuando éstos se detraen del tiempo de enseñanza y se valoran cuantitativamente) y la evaluación del alumnado (con estándares descontextualizados).

Pero, si ya es cuestionable la existencia de una relación entre gestión burocrática y mejora de la enseñanza aún más lo es entre los incentivos económicos y rendimiento académico. Por eso la remuneración del profesorado tampoco es una cuestión menor. En los últimos años se ha intentado devaluar la función docente en la enseñanza pública asociando los malos resultados académicos con la estabilidad laboral del profesorado. Los críticos de la enseñanza pública argumentan que los funcionarios al contar con un empleo seguro a lo largo de su vida laboral tienden a acomodarse y pierden la motivación y el interés por su trabajo. Pero al hacerlo pasan por alto que fueron esas mismas voces críticas, asentadas en las esferas del poder político, las que no tuvieron ningún reparo en ofrecer al profesorado de los centros publicos unas condiciones laborales insostenibles e insolidarias. En primaria y secundaria se les concedió la jornada continua, sin considerar las necesidades familiares. Y en el caso de la universidad se liberó al profesorado de la mayor parte de la carga docente, favoreciendo la actividad investigadora, en detrimento de la atención al alumnado.[441]

Estos hechos han provocado una creciente desafección de la ciudadanía por la educación pública y el trasvase masivo del alumnado a la privada, lo que a su vez ha repercutido en las condiciones laborales del profesorado de los centros públicos: reducción de las plantillas, incremento de la competencia, rebajas de salarios, contratación temporal, y condicionamiento de la misma a los resultados de las evaluaciones externas. La eliminación de las razones sociales de la educación pública y la instauración de un criterio exclusivo de rentabilidad económica, amenaza con la supresión de plazas de profesorado y, en última instancia, con el cierre de muchos colegios, institutos y universidades públicas.

[441] En contra de los postulados neoliberales, la inseguridad laboral no mejora la motivación y por el contrario, sí empeora la calidad de la enseñanza. OCDE (2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter.* OCDE. Paris.
http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

La autonomía del profesorado es otro de los temas favoritos sobre el que se han escrito ríos de tinta. Algunos consideran que la autonomía profesional es inherente a la condición de experto en posesión de la verdad, por lo que no cabe la discusión ni injerencia en su labor docente. En esos casos, la interpretación que se hace del derecho educativo es unilateral: yo enseño de acuerdo a lo que considero justo y necesario, con independencia de que el alumno, la familia o la comunidad compartan o no mi punto de vista. Las acciones docentes unilaterales y monológicas, incluso con una intención liberadora, son estériles en la medida en que promueven el desinterés y una actitud acrítica en el alumnado, pues omiten el hecho fundamental, de que la docencia forma parte de una relación educativa, que no obedece a los caprichos ni a la manipulación personal.

Existe otra forma de interpretar la autonomía docente que, desde la consideración del alumno, asume la responsabilidad moral de educar e intenta guiar la enseñanza como una actividad reflexiva compartida. En cualquier caso, el mayor problema de la autonomía docente no se sitúa en el nivel de la relación profesor - alumno, sino en el de la dependencia profesor - contratista. La autonomía docente en este aspecto podemos situarla en el mismo plano que la de la libertad de expresión de los medios de comunicación. Si bien existe el derecho a informar o enseñar libremente, éste apenas se manifiesta en los hechos. El periodista o el profesor no pueden ser libres en la medida en que su ejercicio profesional depende de la afinidad ideológica y fidelidad a los intereses particulares de la persona que los contrata.[442]

La recuperación del prestigio social de la actividad docente está ligada a la de su función social. En ese sentido los profesores cuentan con una ventaja y es que las máquinas o los programas envasados no pueden igualar ni competir con los beneficios educativos que aporta la relación personal profesor-alumno. Pero asumir esa relación educativa implica contraer un compromiso y asumir una responsabilidad con el alumnado. Unas cualidades que, habitualmente no se valoran en nuestro país, y que, para rescatarlas, se requeriría una trasformación radical del profesorado.

[442] Contreras, Domingo (2001) *La autonomía docente*. Morata. Madrid.

El cambio de la docencia en España debería abordarse desde la formación, comenzando, en un orden inverso al habitual, por el profesorado universitario.[443] Para ello sería conveniente que todo el profesorado de la facultad de educación estuviera adscrito a departamentos de la propia facultad y que sus miembros, aparte de los conocimientos específicos sobre las áreas impartidas acreditaran una sólida formación pedagógica. Esto implicaría, por ejemplo, que para poder optar a una plaza de profesor matemáticas en magisterio los aspirantes, aparte de la licenciatura en matemáticas, deberían contar con una licenciatura o master en educación y experiencia acreditada como investigador en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En lo que compete a la formación pedagógica y técnica del profesorado de secundaria, ésta debería abarcar varias ramas complementarias de conocimiento para facilitar la enseñanza transversal y la comprensión del aprendizaje. De ese modo, por ejemplo, un licenciado en matemáticas, podría impartir también física y química, o uno de filología española cubrir a su vez la enseñanza del catalán y el inglés. Esta formación interdisciplinar mejoraría la trasferencia y aplicación de los conocimientos del alumnado, y al tiempo simplificaría y mejoraría la labor docente, reduciendo el número de alumnos a los que enseña y ampliando el tiempo de atención. Esta recomendación también se extiende al profesorado de primaria, pues, aunque este recibe una formación genérica, ésta es muy escasa y no tiene un carácter transversal, por lo que los maestros tienen problemas tanto a la hora impartir determinadas asignaturas como a la de vincular los conocimientos de las diferentes materias.

En cuanto al proceso de selección del profesorado, éste debería simplificarse y contextualizarse realizando una convocatoria de plazas desde y para un determinado centro. Ello implicaría que, una vez obtenida la plaza, el profesor que quisiera trasladarse a otro centro debería superar un nuevo proceso selectivo. Este sistema estabilizaría las plantillas de los centros con personas dispuestas a asumir un compromiso con el mismo y la comunidad. En todo caso, el compromiso y la responsabilidad deberían ser recíprocas, por lo que para que la descentralización

[443] Melgarejo, Xavier. (2005) *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad Ramón Llull. Barcelona.

del sistema selectivo sea efectiva, ésta debería democratizarse haciendo partícipes a la comunidad, el alumnado y el profesorado del centro. Por otra parte, las pruebas para valorar la idoneidad de los candidatos deberían contemplar, al menos, tres aspectos, la vocación, los conocimientos y las competencias reales. La vocación se puede determinar valorando el currículum y la trayectoria personal mediante una entrevista. El segundo, en relación a sus conocimientos y capacidad de organización mediante la preparación y exposición de un programa. Y, por último, la evaluación de la competencia en unas prácticas reales con el alumnado. Aquí conviene recordar que sistemas de selección menos burocratizados como el propuesto, han sido experimentados con éxito en países como Finlandia.[444]

En cuanto a las condiciones contractuales sería necesario el establecimiento de un solo cuerpo de profesorado en la enseñanza primaria y secundaria y universitaria equiparando la formación y los derechos económicos y laborales. Esta equiparación entrañaría, a su vez, la eliminación del cuerpo de catedráticos, y los sistemas burocráticos de reconocimiento y gratificación, ya que corresponde a la sociedad valorar externamente los méritos y la labor educativa realizada bien mediante gratificaciones derivadas de su trabajo: publicaciones, charlas e investigaciones; o del reconocimiento como docente emérito por su servicio a la comunidad.[445] Han pasado más de cien años desde que Manuel Bartolomé Cossío defendiera la necesidad de esta desjerarquización docente con sólidos argumentos pedagógicos que siguen tan presentes como silenciados en el debate educativo:[446]

> *"Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos."* [447]

[444] Laukkanen ha criticado por su ineficacia los modelos burocráticos de selección docente, que como el español, se basan en un examen. Entrevista de Riejo Laukkanen al periódico El País el 13 de marzo de 2013
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/14/actualidad/1363301151_810971.html

[445] Los derechos sobre las patentes y aplicaciones de las investigaciones generadas con recursos públicos deberían ser considerados como bienes públicos y pertenecer, al igual que ocurre con el sector privado, a la ciudadanía que los financia.

[446] Belenguer, Enrique. (1978) M.B. *Cossío y la desjerarquización docente* en Revista Española de Pedagogía. nº 127. octubre- diciembre. pp. 117-120. Madrid.

[447] Bartolomé Cossió, Manuel (2007) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza.* p.75. Biblioteca Nueva. Madrid.

El alumnado

En las sociedades escolarizadas las personas en el primer cuarto de su vida son consideradas principalmente como alumnos, una categoría social que condiciona nuestra manera de verlas, pensarlas y valorarlas. Los buenos estudiantes y los malos estudiantes son ejemplos de calificaciones que nos definen e identifican desde muy temprana edad. La familia, los profesores, los amigos, la comunidad y nosotros mismos tendemos a estimar a la persona /estudiante en función de sus logros educativos. Esta construcción institucional del personaje del alumno en el teatro social sería una cuestión menor, si la participación en la obra no fuera obligatoria:

> *Ya resulta bastante mal pensar en las escuelas como canguros obligatorios, pero aún peor es que sean, de hecho, lugares donde se hacen trabajos forzados.*[448]

La desconsideración del sistema educativo por el bienestar y el empoderamiento personal, atenta contra sus fines, reduciéndolos a la creación de mano de obra para una maquinaria productiva con un futuro incierto. Aprender se ha convertido en un modo social de estar y hacer, donde sólo se tiene en cuenta el valor material de los conocimientos acumulados, por lo que terminamos asociando humanidad con rentabilidad. La evaluación de las personas se hace sobre la connivencia con el profesorado y acierto en la tarea impuesta de tal forma que la imagen social del buen alumno es la de aquél que no molesta, presta atención y hace sus deberes conforme a la normas establecidas, con independencia de que éste, como persona, pueda sentirse humillado por las continuas evaluaciones, desatendido en sus necesidades por la selección curricular, o minusvalorado en su capacidad al dedicarse a la realización de tareas improductivas para la sociedad.

El alumno que se adentra en el aula es más que la suma de los criterios de construcción de su rol social; esta afirmación, que parece obvia, tiende a evaporarse con el comienzo de cada jornada escolar. Y es que, al margen del afecto

[448] Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. p 50. Barcelona. Octaedro

que se les profese a las personas, resulta muy difícil abstraerse del juicio social y disentir de la tradición popular de juzgarlas por sus logros educativos. Hemos creado un sistema social donde el fracaso empaña tanto la reputación personal como familiar. Si antes el no tener trabajo y dinero te degrada en la escala del poder, ahora el no tener estudios lo hace en la consideración ética del ser. Con la conversión de la cultura en un producto acreditado académicamente hemos dado una vuelta de tuerca en la devaluación de las personas; los no titulados, además de incultos, ahora son parásitos.

Si bien resulta inevitable que el sistema educativo restrinja la aplicación de los conocimientos adquiridos por los alumnos al marco académico, priorice la escolarización y exija acreditar las competencias necesarias antes de asumir determinadas responsabilidades laborales, este proceso no tiene por qué realizarse de forma impersonal, selectiva y excluyente. Corresponde a los educadores la labor de recuperar la dignidad humana del alumno si no por una razón altruista sí al menos por la necesidad egoísta de salvar su reputación profesional.[449] Para ello, cuentan con dos posibilidades; la primera, intentar reconducir la situación mejorando los procesos de enseñanza aprendizaje y con ello los resultados de las evaluaciones educativas; y la segunda, ampliar los criterios de valoración del alumnado elevando las calificaciones con la suma de otras consideraciones de su ser.[450] El que un joven estudiante criado en una familia sin estudios y que vive en un barrio conflictivo donde el absentismo escolar es una tradición permanezca en clase y se esfuerce por aprender, merece un reconocimiento social y una consideración especial en su historial académico. Al fin y al cabo este alumno se encuentra sólo y en desventaja a la hora de construir su espacio educativo frente a otros compañeros que cuentan con importantes apoyos familiares y comunitarios.[451]

---

[449] Conforme con el principio liberal de la autorregulación del mercado educativo, la evaluación del profesorado en función de los resultados académicos del alumnado, es una medida que estimula la competitividad y mejora la calidad de la enseñanza. Por ello, el sistema educativo está diseñado con una finalidad selectiva y exclusiva, que considera mejor docente no aquel que logra que todos sus alumnos aprendan sino el que consigue la más alta calificación, aunque sea con un sólo alumno.

[450] Santos Guerra, Miguel Ángel (2007) *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana.* Bonum Narcea. Madrid.

[451] OCDE (2012) *Informe PISA 2009: Superación del entorno social Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje (Volumen II).* OCDE / Santillana. Madrid.

Si a los jóvenes estudiantes no se les tiene mucha consideración social aún menos la hay hacia el alumnado adulto. En España todavía persisten muchos prejuicios sobre la educación de las personas mayores, pues aún guardamos en la memoria colectiva la imagen reciente de una época en donde entre éstas era habitual el analfabetismo. Seguimos pensando que la cultura es producto de la escolaridad y la creatividad e innovación una cualidad de la juventud y, por consiguiente, menospreciando a las personas que no finalizaron sus estudios al margen de que hayan mantenido el interés por formarse en su etapa adulta:

> *"Tópicos como la imposibilidad de modificar el comportamiento humano, la identificación de educación con escolarización, siendo, por lo tanto, los primeros años de vida los únicos apropiados para aprender, la atribución de la necesidad de aprender solamente imprescindible en la infancia, dado el desconocimiento propio de dicho período y la identificación de adultez como una etapa estática en la que ya se ha alcanzado la total autosuficiencia y el pleno desarrollo, son algunos de los obstáculos psicopedagógicos susceptibles de frenar y limitar el aprendizaje adulto."*[452]

Casi la mitad de la población española entre 25 y 64 años sólo cuenta con la formación básica de la secundaria obligatoria. [453] Esto representa un lastre para una sociedad con un creciente grado de tecnificación y demanda de ocupaciones especializadas que, a su vez, cambian y se renuevan constantemente. Ante este desajuste estructural, se hace imprescindible dejar de lado todos los prejuicios sobre la educación de adultos y establecer un sistema para la formación permanente, compatible con el estilo de vida y los compromisos laborales y familiares de las personas adultas. Una iniciativa de estas características debería contemplar por un lado la subvención y ampliación de la oferta de formación profesional y, por otro, la acreditación y reconocimiento de la experiencia profesional, ya que existe un gran número de personas adultas cualificadas que pese a carecer de una acreditación oficial, acumulan una larga experiencia

[452] López-Barajas, Emilio. Sarrate, María Luisa. (2002) *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo.* p 118. Dykinson. Madrid.
[453] INE (2013) *Mujeres y hombres en España*. INE. Madrid. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

profesional.[454] Con estas medidas también se daría respuesta a una necesidad social, pues vivimos en una sociedad credencialista en la que nunca se interpreta igual el que yo trabajo de electricista que el yo soy electricista.[455]

El papel del profesor en la construcción del alumno es una de las ideas más controvertidas en educación. Inmersos en la cultura del determinismo causal las personas tendemos a atribuirnos los éxitos y exculparnos de los fracasos. Por ello muchos profesores y alumnos, fieles a la tradición, permanecen acomodados en este imaginario dialéctico de una causa final que siempre descarga la responsabilidad en el hecho puntual, individual, social o ambiental, más conveniente. Idries Shah ejemplifica en un cuento esta absurda creencia:

> *- ¿Qué es el destino? –le preguntó un erudito a Nasrudin.*
> *- Una interminable sucesión de hechos entrelazados, que influye cada uno en el otro. – respondió.*
> *- Verdaderamente eso no es una respuesta satisfactoria. -agregó el erudito-. Yo creo en la causa y el efecto.-*
> *- Muy bien –dijo Nasrudin-, mire eso, y señaló una procesión que pasaba por la calle – A ese hombre lo llevan a colgar. ¿Es porque alguien le dio una moneda de plata, lo cual le permitió comprar el cuchillo con el que cometió el crimen? ¿O debido a que alguien lo vio? ¿O en razón de que nadie se lo impidió? -"*[456]

Podemos atribuir el fracaso escolar a la falta de interés del alumno, de los padres, del profesorado o a un invierno frío, pero en un sistema interdependiente y multifactorial no podemos escudarnos en una circunstancia o acontecimiento concreto para eludir nuestra responsabilidad, porque, ya sea de forma voluntaria o involuntaria, interaccionando siempre participamos en la construcción de la realidad socioeducativa.[457]

---

[454] La ampliación de la oferta de cursos subvencionados de formación profesional de carácter semipresencial y a distancia permitiría por un lado dar respuesta a las demandas de la formación de adultos y por otro rentabilizar las infraestructuras y los recursos educativos de unos centros públicos que en la actualidad se encuentran infrautilizados con un horario de medio día.
[455] Collins, Randall (1989) *La sociedad credilencialista.* Akal. Madrid.
[456] Shah, Idries (1997) *Las hazañas del incomparable mula Nasrudin.* p. 116. Paidós. Barcelona.
[457] Searle, John. (1997) *La construcción de la realidad social.* Ediciones Paidós Ibérica.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una responsabilidad compartida profesor / alumno no sólo en torno al objetivo del aprendizaje sino con la propia relación, pues lo que los maestros y los estudiantes esperan de ella es lo que generalmente obtienen.[458] Al respecto, Ginott señalaba que, en última instancia, siempre será la actitud personal de los profesores y alumnos la que cree el clima del aula; y el elemento clave a través del cual se ejercerá el poder para determinar si la experiencia educativa será agradable o desagradable.[459]

Las palabras, cuando se dirigen a otro, generan un eco de sentimientos y conocimientos en ambas direcciones. Por ese motivo, el profesor, inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando escucha, invierte su rol y se implica por momentos también, como alumno, en su propia formación:

> *"El descubrimiento y la información sobre las consecuencias, fundamentales para la reflexión, son procesos de aprendizaje que no sólo cuestionan las competencias emocionales y cognitivas de los docentes, sino también los valores personales y profesionales en los que se basan éstas y que se sitúan en el centro de la práctica profesional."* [460]

Para el profesorado aceptar este rol de alumno no representa una rebaja en su autoridad, sino por el contrario legitimarla con humanidad, pues el docente que se considera un ser concluso y en posesión de la verdad, sólo puede educar para la muerte intelectual, física y emocional. Ser como yo, no es, para el alumnado, una propuesta aceptable, en tanto exige la misión imposible de convertirlos en una mala copia de otra persona que no son, ni nunca llegarán a ser:

> *"A fin de poder ayudar a realizar las mejores posibilidades en el ser del alumno, el maestro debe considerarle como esta determinada persona en su potencialidad y en su actualidad, o, más exactamente, conocerle no como una simple suma de propiedades, esfuerzos y reprimendas; debe entender la suya*

[458] Sánchez Mirian. López, Marcela (2005) *Pigmalión en la escuela.* UACM. México. http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/bibliotecav/pigmalion.pdf
[459] Ginott, Haim (1974) *Maestro alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Pax. México.
[460] Day, Christopher (2005) *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* p. 68. Narcea. Madrid.

como una totalidad, y afirmarle en esta su totalidad. […] Y para que su influjo sobre él sea un influjo unitariamente lleno de sentido debe vivenciar esta situación siempre no sólo desde sus propios fines, sino también desde el de su interlocutor en todos sus momentos"[461]

Todos somos alumnos predestinados a aprender de la vida, Freire afirmaba que no es posible estar en el mundo sin hacer historia, no la historia destilada, dictada y escrita por la academia, sino la propia historia singular. El alumnado postmoderno asusta porque se niega a venerar las instituciones y participar en rituales por simple tradicion. No encuentra razones en proteger más una bandera y un himno que la vida humana, ni para distinguir con un trato más respetuoso a ese desconocido que se muestra indiferente desde su status de autoridad formal que a las personas que le cuidan y le ayudan.

En la convivencia cotidiana con politicos corruptos, curas pederastas, banqueros estafadores, científicos y empresarios sin escrúpulos, docentes, médicos, y familiares desaprensivos, los alumnos aprenden rápido a diferenciar y desconfiar de autoridad formal. El rechazo y la violencia del alumnado se alimenta de esa desconfianza, pero la solución no pasa por la conversion del alumnado a la ingenuidad, sino por el desarrollo y promoción social de una autoridad moral y técnica:

"Sospecho que el énfasis en inculcar a los niños el respeto por la autoridad está arraigado en un profundo pesimismo en cuanto a la disposición humana a ser moral."[462]

Los alumnos reproducen los comportamientos sociales y asumen las estrategias adaptativas más efectivas. Si entre las referencias que trasmite el entorno escolar y en general la sociedad no se encuentran el afecto y el reconocimiento del saber, es lógico que no exista autoridad. Y es que, sin duda, el paro masivo de ciudadanos cualificados y el empleo de personas sin cualificacion, para funciones de relevancia

[461] Buber, Martin. (1998) *Yo y tú*. p. 113. Caparrós Editores. Madrid.
[462] Guttman, Amy (2001) La *educación democrática. Una teoría política de la educación.* p.78 Paidós Ibérica. Barcelona.

social, merman la autoridad educativa. Estos problemas no son nuevos, pero sí mas evidentes, gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación que nos permiten saber en tiempo real las inmoralidades de los que predican la moralidad y la incompetencia de los que defienden la profesionalidad.

En las aulas como en la sociedad, lo que se ha producido no es una pérdida de autoridad sino el descubrimiento de que, bajo su fachada tradicional, no había nada. Para recuperar el afecto, el respeto y el interés por el aprendizaje en las aulas, necesitamos previamente restaurar la confianza en los fines de la institución educativa. Un objetivo que se nos antoja inalcanzable mientras persista un modelo socioeconómico que apenas ofrece oportunidades laborales para las personas cualificadas y tampoco facilita a la ciudadanía un trato equitativo en el acceso a las mismas.

Alumno y profesor no son características naturales del ser humano sino conceptos que utilizamos para definir el rol de las personas en una relacion educativa. Por ello, los cambios, tanto en el contexto como en los fines de la relacion, pueden revertir los papeles de los protagonistas, haciendo que el alumno, por momentos, se convierta en profesor, por ejemplo, de sus compañeros, ayudándolos en las tareas de clase, o incluso de sus profesores cuando se presta a colaborar con éstos en la realizacion de una actividad que domina más.

Quizás vaya siendo hora de que dejemos de contemplar al alumno como un ser carente o incompleto y de considerar la asimetría y el poder como sinónimos en la relacion educativa. Al fin y al cabo, todos somos alumnos y maestros durante un paseo, en el trabajo, con la familia; aprendiendo y enseñando en y para la vida: [463]

> *"el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. […] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador."*[464]

[463] Gimeno Sacristán, José (2003) *El alumno como invención*. Ediciones Morata. Madrid.
[464] Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido.* p. 86 Siglo XXI. Madrid.

Los centros educativos

Los partidarios de la desescolarización han cuestionado que los centros escolares constituyan un espacio físico e institucional adecuado para desarrollar una relación educativa. Sus argumentos de crítica son tan razonables como insensatos los fundamentos de su respuesta al problema, por ejemplo, Ivan Illich, tras criticar todos los males educativos de la sociedad capitalista, propone como solución la propuesta de Milton Friedman de liberalizar completamente el mercado educativo y que los padres contraten y paguen por los servicios educativos que estimen convenientes:

> *"Un sistema lógico de recortar el presupuesto y, sería de esperar, de aumentar sus beneficios, consistiría en un sistema de becas escolares como el presupuesto por Milton Friedman y otros. Los fondos se canalizarían al beneficiario, permitiéndole comprar su parte de la escolaridad que elija."*[465]

La propuesta parece razonable si no fuera porque pasa por alto dos cuestiones fundamentales, la primera que la privatización incrementa los costes y reduce la rentabilidad económica de los centros al sumar a los gastos el beneficio empresarial; y la segunda que no todas las familias y los alumnos disponen de la información y el tiempo necesario para gestionar y rentabilizar adecuadamente su inversión educativa.[466] Pero al margen del debate entre partidarios y detractores de la desescolarización, parece existir un consenso general en torno a la idea de que el actual sistema de organización y financiación de los centros escolares en España es tan ineficiente en lo educativo como insostenible en lo económico, por lo

[465] Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* p. 13 Barral Editores. Barcelona. Un análisis crítico a este texto se puede encontrar en Illich, Ivan. Gintis, Herbert. Greer, Colin. Postman, Neil. Gross, Ronald. Fairfield, Roy. Sumner, Rosen. Judson, Jerome. Greene, Maxine y Pearl, Arthur. (1982) *Un mundo sin escuelas.* Nueva imagen. México.

[466] La ética y el sentido común sugieren que no debería apostarse por la desescolarización mientras ésta no responda de forma adecuada a los problemas de equidad y sociabilidad que genera, especialmente entre la población con menos formación y con escasos recursos económicos.

que urge tomar alguna medida que permita mejorar su aprovechamiento educativo y social sin incrementar los costes económicos.[467]

A la hora de valorar la eficiencia educativa de los centros escolares, debemos considerar la rentabilidad de sus infraestructuras, medios y recursos humanos en términos sociales y económicos, pues si hubiese otro modelo de escolarización que diera mejores resultados educativos con la misma inversión, no tendría sentido la conservación del actual. En este sentido, cuando se analiza la situación de los centros escolares públicos en nuestro país, nos encontramos con que no atienden adecuadamente a sus tres cometidos básicos: la formación profesional, el desarrollo personal y la socialización e integración social.

En España, tras 15 años de escolarización genérica, incluyendo el bachillerato, cuatro de cada diez jóvenes abandonan los estudios sin ninguna cualificación profesional.[468] Tampoco en el aspecto personal y social los resultados son los que cabría esperar, ya que si bien hay que reconocer los avances logrados en el terreno de la igualdad de género y la integración comunitaria intercultural, éstos parecen desvanecerse en los últimos tiempos con la promoción de los conciertos educativos con centros confesionales y de educación diferenciada. Si a estas iniciativas políticas exclusivas le sumamos la potestad de los centros para seleccionar alumnos y la actual propuesta de condicionar su financiación a los resultados educativos, lograremos las condiciones idóneas para un apartheid escolar.

Lo más llamativo es que todas estas medidas es que en su origen asumen la creencia de que es posible la convivencia desde el reconocimiento de la multiculturalidad, sin tener en cuenta que la identidad cultural no es uniforme en un grupo ni inamovible en las personas. Todos los individuos somos diferentes por lo que no tiene sentido la creación de centros educativos específicos para hombres, mujeres, homosexuales, gitanos, musulmanes, cristianos, ricos, pobres o aficionados al futbol. La obligación de los centros educativos no es la de promover

[467] Martin-Moreno, Quintilla (1989) *Establecimientos escolares en transformación El centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
[468] Fernández, Mariano. Mena, Luis. y Riviere, Jaime (2010) *Fracaso y abandono escolar en España.* Fundación la Caixa. Barcelona.

la multiculturalidad social como tampoco la homogeneidad cultural, sino la de acoger la diversidad cultural personal y a partir de ella desarrollar una cultura comunitaria, heterogénea, hibrida y mestiza.

El crecimiento del mercado educativo ha llamado la atención de importantes corporaciones y grupos de inversión interesados en la privatización de los servicios públicos. Dando por hecho que el fracaso escolar es una consecuencia de la falta de competencia entre centros, en España, socialistas, populares y nacionalistas se ha embarcado en una proyecto para la mercantilización progresiva de los centros educativos, apoyando con fondos públicos la creación y mantenimiento de colegios y universidades privadas, facilitando el cambio de centro mediante becas abiertas, y estableciendo un sistema de clasificación basado en informes descontextualizados realizados por agencias de evaluación externas.

Cuando se supedita la financiación a los resultados se pasa por alto, como es habitual en la economía de mercado, la imperfección y el desequilibrio en el punto de partida en lo referente tanto a la dotación de medios, infraestructuras y recursos humanos, como a su capacidad de gestión. Las posibilidades de inversión de los centros privados no están limitadas, las de los públicos sí, por lo que los primeros pueden disponer de mayores recursos económicos, contar con mejores infraestructuras y medios y ofertar más programas y servicios. A la ventaja en la financiación de los centros privados hay que sumar la de una mayor autonomía a la hora de seleccionar el profesorado y el alumnado, decidir el diseño de las infraestructuras, establecer la oferta académica y de servicios y ajustar la jornada escolar. Las consecuencias prácticas de esta situación se resumen en la siguiente tabla comparativa entre centros públicos y privados (Tabla 6):

Competencias	Centro Publico	Centro Privado
Selección del profesorado	Asignación por lista conforme a la calificación y preferencia del profesor	Selección a criterio del centro de acuerdo a sus necesidades
Selección del alumnado	Asignación abierta por deseo del alumno con disponibilidad de plaza.	Selección conforme al criterio del centro
Oferta académica	Asignación de la oferta por la administración claramente diferenciada en centros por etapas	Libertad para establecer su oferta educativa y posibilidad de dar continuidad en el propio centro
Oferta de servicios: comedor, actividades, extraescolar, transporte….	Supeditados a la demanda y financiados por la administración y/o por el alumnado.	Supeditados a la demanda y financiados por el alumnado.

Jornada escolar	Establecidos por la administración para todos los centros con independencia de la demanda social	Establecida por el centro puede optar por partida o continua en función de la demanda social
Infraestructuras	Diseño ajeno acorde con un estándar educativo	Diseño propio acorde con el contexto y el proyecto educativo

Tabla 6 Comparativa de competencias entre centros públicos y privados

Del análisis de la tabla se deduce la incapacidad actual de los centros públicos para competir con los privados. Un centro privado puede, por ejemplo, seleccionar un profesorado cualificado para llevar a cabo una enseñanza bilingüe, seleccionar el alumnado en función de su expediente, elevando el nivel de las clases y los resultados en las evaluaciones; o por la capacidad económica para obtener los recursos necesarios para mejorar las infraestructuras, los medios y los servicios. También puede ofrecer cursar todas las etapas en el mismo centro asegurando un trato familiar, conciliar el horario escolar del alumnado con el laboral de sus familias, e incluso flexibilizar y compatibilizar los programas para simultanear los estudios. Ante este panorama, no existen muchas razones para creer que la educación pública española tenga demasiado futuro.

En este punto conviene señalar que la educación privada no tiene por qué ser algo malo, siempre y cuando no acreciente el carácter excluyente y exclusivo del sistema; de hecho, existen centros privados en nuestro país que en muchos aspectos prestan un mejor servicio público que los denominados públicos. Pero en cualquier caso, experiencias como la finlandesa con un 99% de centros públicos y el mejor nivel de resultados educativos, muy superior a sistemas con competencia privada como el inglés o el americano, deberían hacernos reflexionar sobre los problemas y necesidades de la educación pública en España antes de venderla a saldo.[469]

El tema de las infraestructuras y medios de los centros escolares es algo que por el alto coste merece una consideración aparte. En el sector público el objetivo de rentabilidad económica de las infraestructuras se determina analizando la relación entre los costes de mantenimiento y su rentabilidad social. Los altos costes de

[469] OCDE (2011) *Centros privados ¿A quién benefician?* en PISA in focus nº 7, Agosto, OCDE. OCDE (2011) Autonomía *y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?* en PISA in focus nº 9, Octubre, OCDE.

mantenimiento y la escasa funcionalidad se han convertido en un signo de identidad de las infraestructuras públicas de nuestro país. La decisión sobre la necesidad de construir un centro, su ubicación y características funcionales debería responder a un criterio técnico, que sólo en contadas ocasiones se tiene en cuenta. Por poner un ejemplo, en cualquier ciudad española podemos observar cómo se ha construido un complejo deportivo, alejado del instituto, que a su vez está separado del colegio, de la biblioteca y del centro de ciudadanos. El colegio al igual que el instituto suelen tener jornada continua de mañana y por la tarde permanecen cerrados, el complejo deportivo se abre sólo por la tarde, la biblioteca con muy poca demanda mantiene una jornada partida de tarde y, por último, el centro de ciudadanos mantiene un horario de tarde noche para acoger las actividades de las asociaciones y de la escuela de adultos.

En este caso la rentabilización de las infraestructuras públicas pasaría por unificarlas de tal forma que, con un sistema de accesos diferenciados, el instituto y el colegio podrían compartir, con el resto de la comunidad, el uso del complejo deportivo y la biblioteca por las mañanas. Por las tardes, serían la escuela de adultos y las asociaciones las que tomasen el relevo, haciéndose cargo del centro, con una oferta de actividades para la comunidad. En la práctica esto supondría reducir a la mitad el coste de edificación, de dotación de medios y de mantenimiento de la instalación, que además mejoraría los servicios y la rentabilidad social de las instalaciones. La moraleja de este ejemplo es que no se puede afirmar que los centros escolares y la educación pública en general son por naturaleza insostenibles basándose en la incompetencia política a la hora de planificar las infraestructuras y los servicios públicos.[470]

La evaluación de los centros educativos conforme a las condiciones del libre mercado se ha convertido en una nueva forma de exclusión educativa, la de los centros públicos que observan impotentes como cada año reducen el número de alumnos, los resultados académicos y la financiación. Esta política de la distinción

[470] A la sombra de los escándalos de las obras publicas faraónicas e insostenibles (aeropuertos, autopistas, etcétera), se han gestado en educación otros menores pero no por ello menos inmorales que han hipotecado el futuro de muchos centros de enseñanza pública, especialmente en el ámbito universitario.

está provocando que sólo permanezcan en la enseñanza pública aquellos alumnos que, obligados por las circunstancias económicas, no cuentan con los recursos económicos o una beca suficiente para sufragar los costes de un centro privado.[471]

La disponibilidad de infraestructuras y medios adecuados por sí solos no bastan para convertir el centro en un espacio educativo. La capacidad de organización de las actividades es otra condición indispensable que determina la calidad de sus servicios, pues sólo desde la autonomía y con una gestión participativa se pueden atender la diversidad de sensibilidades y necesidades educativas de la comunidad. En este sentido, la dirección de los centros debería asumir el compromiso en tres tareas la administrativa, la pedagógica y la de relaciones públicas.

En España la ley establece que el cargo de director en los centros públicos debe ser cubierto de forma democrática y temporal por un miembro de la plantilla del profesorado.[472] Una decisión errónea basada en un concepto mitológico de la democracia y un desconocimiento total de las condiciones y necesidades del cargo, que nos lleva dar por supuesto que todos los profesores aspirantes al cargo de director poseen los conocimientos de un gestor. La realidad sin embargo nos ofrece una visión bien distinta en la que, por lo general, los directores no solo carecen de los conocimientos pedagógicos y técnicos necesarios para desarrollar y gestionar el proyecto educativo y curricular del centro, sino que además no tienen los conocimientos mínimos para poder supervisar y dirigir tareas tan diversas como la gestión económica, la planificación y el mantenimiento de infraestructuras y servicios, la gestión de los recursos humanos o el desarrollo del plan de comunicaciones.[473] Teniendo en cuenta la complejidad de tareas que implica el

[471] La competencia educativa publica/privada habitual en las ciudades, no se da en los entornos rurales ya que al contar con un menor número de alumnos, resultan poco atractivos para la iniciativa privada. Los centros públicos rurales además cuentan con la ventaja de compensar las carencias en infraestructuras y medios con una atención educativa más personalizada.

[472] Una cuestión a la que tampoco responde el modelo de gestión actual es el de la compatibilidad. Cómo se puede ser profesor y director a la vez sin entrar en un conflicto de intereses Resulta absurdo pensar que algún profesor-director pueda tomar una medida disciplinaria contra un compañero cuando es consciente de que el sancionado puede llegar a ser el próximo director

[473] Debemos tener presentes que la función de director implica un trato profesional con personal tan diverso como los políticos, inspectores, contables, arquitectos, comerciales, cocineros, transportistas, monitores, publicistas, etcétera. El director no tiene por qué ser un experto en todos esos campos pero sí debe tener los conocimientos necesarios para poder dilucidar si las propuestas y el trabajo desarrollado por estos profesionales se adecuan a las necesidades del centro. Pont,

cargo de director, la elección del mismo, aparte de ser democrática, debería realizarse siempre entre el grupo de personas cualificadas para ejercerlo.[474]

Los conocimientos para dirigir un centro escolar, si bien son indispensable, por si solos no bastan; se requiere entusiasmo y un compromiso honesto con los fines de la organización para que ésta no termine degenerando y sirviendo a los intereses determinadas personas o grupos, una situación que, por desgracia, como denuncia Santos Guerra, es demasiado habitual en nuestros escuelas:

> *"Es lamentable que quien ha de ser el estímulo resulte el freno, que quien ha de garantizar la cohesión invite a la discordia, que quien ha de enriquecer el proyecto sea su principal causa de empobrecimiento, que quien ha de impulsar al trabajo sea un ejemplo de pereza, que quien ha de generar ilusión sea una fuente de pesimismo y desaliento...Por todo ello, es necesario mejorar la acción de los directores y directoras escolares."* [475]

Para evitar estos problemas, la dirección de los centros educativos tendría que ser transparente y abierta al aprendizaje, rindiendo cuentas e implicando en la gestión a los miembros del consejo escolar y en general a toda la comunidad:

> *"Si una idea sobre el liderazgo ha inspirado a las organizaciones durante miles de años, es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear. Cuesta concebir una organización que haya alcanzado cierta*

Beatriz. Nusche, Deborath. y Moorman, Hunter. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE. http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf

[474] Una condición que rara vez se cumple y que explicaría algunos problemas habituales de los centros educativos, como pueden ser la escasa funcionalidad de una infraestructura, una dieta inadecuada en el comedor o un sobreconsumo de agua y luz.

[475] Santos Guerra, Miguel Ángel. (1994) *Entre bastidores: el lado oscuro de la organización escolar.* p. 169. Ediciones Aljibe. Málaga. Existen dudas razonables acerca de la posibilidad real de desarrollar un buen proyecto educativo de centro cuando la dirección del mismo está sometida a cambios constantes y a una normativa que contempla, incluso, la posibilidad de que ésta sea ejercida por docentes en una situación transitoria, sin una plaza fija de destino en el centro. Pont, Beatriz. Nusche, Deborah. Hopkins, David. (2008*) Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership.* OCDE. Paris. http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf

grandeza sin metas, valores y misiones que sean profundamente compartidos dentro de la organización."[476]

Deberíamos concluir apuntando que no se puede cuestionar la rentabilidad de los centros educativos públicos y lanzarlos a la competencia del libre mercado, sin antes haberles concedido un trato equitativo en lo referente al diseño de las infraestructuras, la dotación de medios, la autonomía en la gestión económica y educativa, y la profesionalización de la dirección.

La comunidad

La transición de la vida del campo a la ciudad representó en su día una revolución sociocultural, que trajo consigo el desarraigo social, la pérdida de las redes de apoyo familiares y de buena parte de la identidad cultural. Con los problemas de la urbanización todavía sin resolver asistimos, en la actualidad, a una segunda revolución la del paso de la convivencia real a la virtual, un acontecimiento cuyas consecuencias apenas comenzamos a vislumbrar.[477] Para un sistema educativo, incapaz de responder al problema de la diversidad cultural, representa un gran reto afrontar las incertidumbres del aislamiento físico en la nueva sociedad virtual:

"Las nuevas tendencias globalizadoras obligan a repensar el modo en que debemos preparar a las nuevas generaciones para insertarse en la vida política, económica, social y cultural. La respuesta habitual consiste en decir que el sistema educativo debe ocuparse de la tarea. Pero hay razones para pensar que el sistema educativo tal y como lo conocemos siempre llegará tarde frente al enorme potencial de innovación del mundo extra-escolar."[478]

La experiencia nos dice que cerrar las puertas de la escuela a la realidad social no sirve de nada; ésta entra en el centro educativo todos los días muy temprano y sale cuando se cierra la puerta, está presente en las clases, en los patios y el comedor.

[476] Senge, Peter. (1993) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* p. 18. Editorial Granika. Barcelona.
[477] Chidambaram, Laku. Zigurs, Ilze (2001) *Our Virtual World: The transformation of work, play and life via technology*. Idea Group Publishing. London.
[478] Da Silveira, Pablo (2003) *La educación siempre llega tarde*. en Pensar Iberoamérica nº 3. Febrero –Mayo. OIE. http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a04.htm

Por consiguiente, resulta una falacia pensar que los conflictos interculturales se solucionan omitiéndolos en el currículo y dejando a los padres y la comunidad al otro lado del muro. La desconfianza y los recelos se alimentan del desconocimiento y éste se genera en aquellos lugares donde la comunidad no participa en la vida escolar. Todos los días los profesores se enfrentan a pupitres cargados de prejuicios invisibles, y lo peor es que no se puede combatir contra los fantasmas del amigo racista, el padre machista, la madre clasista o el vecino fundamentalista religioso. Para desarrollar la acción educativa necesitamos tratar directamente con sus problemas en origen, atendiendo al contexto social que los genera, pues la educación no es una fábrica de medicamentos para paliar las enfermedades sociales; la educación es el sistema inmunitario del sistema social, aquello que lo mantiene saludable, de ahí la necesidad de trasformar las escuelas en comunidades de aprendizaje y situarlas en el centro de la vida social:

> *"Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maestros, sino que participan todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. Todas las partes comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro."*[479]

Aprender a relacionarse socialmente entraña vivir en relación, ¿cómo podemos esperar que los alumnos aprendan a convivir en la escuela cuando no lo hacen el profesorado y las familias?. Por lo general las familias de los estudiantes no se relacionan entre sí, y apenas participan en las actividades del centro, los contactos sociales con el personal del centro se limitan al trámite formal de las reuniones con el tutor, tres o cuatro veces al año. En algunos casos, esta falta de contacto responde a una voluntad personal, pero en su mayor parte, se explican por una estrategia defensiva premeditada del profesorado y la administración pública para evitar la intromisión de los padres y la comunidad en la vida académica. Aducidos

[479] Elboj, Carmen. Puigdellivol, Ignasi. Soler, Marta. Valls, Rosa (2005) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* p. 77 Grao. Barcelona.

por el sentido de la propiedad capitalista, hemos terminado circunscribiendo las relaciones educativas a mi hijo, mi familia, mi alumno, mi escuela.

Para la sociedad en general la escuela pública, aunque se pague con el dinero de todos, ha dejado de ser un bien comunitario para convertirse en una propiedad privada del profesorado y los responsables de la administración pública correspondiente.[480] De esta forma, lo que pase con su hijo, su familia o su escuela deja de ser asunto nuestro, excepto cuando afecta a lo mío. Pero los padres no pueden evitar que sus hijos pasen los días sentados al lado de otros niños, influyendo y siendo influidos alejados de la mirada adulta, como tampoco los profesores pueden impedir que muchos de los hijos de los suspendidos, de los excluidos y olvidados por el sistema acudan a las clases aleccionados por sus padres para exigir justicia e igualdad de oportunidades.[481]

Para afrontar el problema de la convivencia escolar, los centros educativos deben ofrecer a la comunidad una propuesta convincente tanto para las personas que recelan de las relaciones educativas interculturales y familiares como a los que directamente las rechazan, pues, a medida que los centros se abren a la comunidad, ésta responde asumiendo su responsabilidad educativa y surge el aprecio y la confianza mutua entre alumnos, padres, profesores y vecinos:

> *"Los niños se benefician cuando los adultos que están a su alrededor comparten valores básicos sobre la crianza, cuando se comunican entre sí, y cuando les proporcionan un apoyo y orientación consistentes."*[482]

Con la apertura de los centros educativos a la comunidad se produce un ascenso de categoría, adquiriendo éstos un nuevo status y el reconocimiento social necesario

[480] Si ya existe una fuerte reticencia a la participación de la comunidad en las actividades educativas de los centros escolares, aún mayor es la oposición a la cesión de sus infraestructuras y recursos, llegando al extremo de negar su uso al personal de la misma administración pública para la prestación de otros programas educativos. Fernández Enguita, Mariano (2002) *¿Es publica la escuela pública?* Wolters Kluwer. Valencia.

[481] Buena parte de los conflictos entre profesores y alumnos tienen su origen en malas experiencias educativas o creencias negativas de los padres. Aquellos que tuvieron una buena experiencia escolar o que confían en la función educativa de las escuelas suelen valorar la labor docente y afrontar los problemas educativos de sus hijos con una actitud positiva y colaborativa.

[482] Redding, Sam (2000) *Familias y centros escolares.* p 24. O.I.E. Ginebra.

para desarrollar su acción educativa. El centro escolar transformado en comunitario se convierte así en un punto de encuentro, un espacio abierto para las relaciones sociales y una oportunidad para recuperar las expectativas educativas perdidas. Pero para que este cambio tenga lugar no basta con quitar el candado de la puerta de la escuela pública y esperar a que el vecindario entre, debemos abrir para salir al encuentro de los que habitan fuera del sistema educativo, compartir sus momentos e invitarlos a visitarnos, de esa forma, cuando entren por la puerta del centro lo harán como amigos y no como desconocidos. La creación de esta relación de confianza familiar entraña el logro de una serie de condiciones: la primera, es el reconocimiento de cada integrante de la comunidad como parte del proyecto. Parte de la labor comunitaria del centro consiste precisamente en educar para la participación, evitando que los consejos escolares de los centros se conviertan en un club privado, desde el cual una serie de personas en representación de los diversos sectores de la comunidad educativa gestionan el centro a su antojo, pues al igual que ocurre en el terreno de la política, en la educación la representatividad se ha convertido en un cheque en blanco para legitimar la búsqueda del interés particular.[483]

Los pueblos y barrios, por lo general, presentan carencias, para uso público, del tipo de infraestructuras y medios con el que cuentan los centros educativos. La posibilidad de poner a disposición del vecindario las mismas es una buena carta de presentación y en muchos casos la única oportunidad de cubrir la demanda comunitaria de determinados servicios socioeducativos.[484] Por su parte, la comunidad cuenta con suficientes recursos para atender aquellas necesidades básicas de los alumnos que no pueden ser cubiertas por sus familias ni en el sistema escolar: vestuario, alimentación, transporte, alojamiento, etcétera.

En cualquier caso, por responsabilidad institucional, le corresponde al centro escolar tomar la iniciativa en las relaciones comunitarias para darse a conocer, apoyando las demandas vecinales y atendiendo sus necesidades educativas, pues

[483] Sergiovani, Thomas (1994). *Building community in schools.* Jossey-Bass. San Francisco.
[484] Buen ejemplo de ello son las innumerables bibliotecas municipales cerradas por la crisis. El desplazamiento de su actividad a los centros educativos daría continuidad al servicio al tiempo que mejoraría el del centro, con la ampliación de su fondo documental y del horario de apertura.

abordar la problemática social extraescolar no sólo es un deber ético del profesorado y las administraciones educativas sino también una acción instrumental para mejorar su propia labor educativa, ya que los estudiantes que no comen y duermen bien, ni cuentan con el apoyo y la atención familiar adecuada no están en condiciones de aprender. Frente a esta situación la escuela puede continuar dando un discurso a los padres sobre los problemas de la desatención de las necesidades básicas de los hijos, o ayudar a solucionarlos. Al respecto la experiencia nos dice que la primera opción sólo contribuye a empeorar la situación, ya que a la preocupación de los padres por no poder atender a sus hijos, se suma la de la humillación de que se lo recuerden.[485]

Los centros educativos deberían abrirse a la comunidad, facilitando al menos dos líneas de colaboración: una de salida, dirigida a los estudiantes del propio centro y canalizada a través de los programas de actividades extraescolares y otra, de entrada, con actividades comunitarias, diseñada para atender a las demandas educativas de los padres y los vecinos. Estos programas a su vez se podrían dividir en varios subprogramas en función de sus características y finalidades, con el único requisito de que tengan un componente educativo relacionado con la mejora de la calidad de vida de los participantes. Para hacerlo, es preciso que en todas las actividades se incluyan y aborden de forma transversal aspectos relacionados con la educación ambiental, en valores y para la salud. (Tablas 7 y 8)[486]

Otro aspecto importante a considerar cuando se dinamiza un centro escolar es el incremento de la carga de trabajo que representa para el personal del centro y, muy especialmente para aquel responsable de los servicios de limpieza y mantenimiento. Para evitar que los costes de la dinamización de los centros se paguen con una sobrecarga de trabajo es indispensable que todos los participantes tanto en las actividades escolares ordinarias como extraordinarias asuman sus responsabilidades y colaboren activamente en la organización de las actividades, la

[485] Etzioni, Amitai (1993) *The spirit of community.* Crown. New York.

[486] Existen numerosos ejemplos basados en experiencias prácticas de cómo la dinamización de un centro educativo puede transformar una comunidad, contribuyendo a mejorar la formación y calidad de vida de los alumnos, el profesorado y el vecindario. El proyecto El patio desarrollado en Canarias es uno de ellos. Fundación IDEO (2001) *El Patio: los centros educativos como recursos comunitarios.* Dirección general de Juventud. Gobierno de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria. http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%2038.pdf

limpieza, el cuidado y el mantenimiento de las infraestructuras y los medios disponibles, así como en el control de los comportamientos disruptivos. Al margen de estas colaboraciones generalizadas, los proyectos educativos de este tipo necesitan otras más específicas en el ámbito de la gestión y la enseñanza que, por sus características, requieren un personal cualificado y con mayor dedicación. Lo ideal sería que cada centro pudiese contar con, al menos, una persona dedicada a la coordinación de estos programas y disponer de un sistema efectivo de información y comunicación.[487]

[487] Esta función podría ser desempeñada tanto por personal voluntario como profesional. El único requisito es el que la persona disponga de las competencias necesarias para desarrollar el trabajo. En cuanto al sistema de comunicación, las nuevas tecnologías facilitan mucho esta labor aportando soluciones económicas y adaptadas a los requerimientos particulares de cada proyecto.

PROGRAMA	
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	
Finalidad de la actividad	Cubrir la demanda de actividades de ocio y tiempo libre de la población escolar y subsanar la falta de espacios de las ciudades para su realización
Ámbitos relacionados	Educación para la salud Educación para la defensa del medio ambiente Educación para la apreciación y conservación del patrimonio. Educación la convivencia y el desarrollo social.
Público objetivo	Alumnos escolarizados del propio centro o residentes de la zona.
Lugar de realización	Centros escolares, instalaciones deportivas, centros culturales y entornos naturales.
OBJETIVOS	
Actividades Periódicas	Dada su larga duración los objetivos se centran más en establecer hábitos de conducta social e higiénicos saludables.
Actividades Eventuales	Por su corta duración se enfocan más en dar a descubrir y valorar otros entornos sociales y culturales.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES	
Deporte escolar	Nuestra propuesta se basa en crear una imagen corporativa del centro escolar y dotar de equipaciones deportivas a los participantes, mejorando su imagen e identificación.
Talleres culturales	Nuestra propuesta se basa en ampliar la oferta y crear circuitos itinerantes para mostrar, conocer y aprender en el intercambio, por ejemplo, circuitos itinerantes de obras de teatro, exposiciones o conciertos por otros centros.
Madrugadores	Es un programa demandado por muchas familias en que los padres salen a trabajar y los jóvenes deben esperar solos la hora de clase; la propuesta se basa en la apertura del centro una hora antes por la mañana y la organización de algunas actividades.
Escuela de Padres	Una de las mejores propuestas de los últimos años para ayudar a los padres en la educación de los hijos e integrarlos en el proyecto educativo del centro.
Ocio Nocturno	Programa de actividades nocturnas de viernes y sábado, como alternativa al ocio de consumo habitual.
Viajes de fin de curso	Este programa habitual se ampliaría a uno por cada fin de etapa, dos en total uno para la ESO y otro para Bachillerato.
Campamentos de Verano	Durante el mes de julio se ampliaría la oferta con un programa de actividades que cubre el horario escolar habitual.
Jornadas de Convivencia	Al comienzo de cada curso los alumnos tendrán la oportunidad de conocer a sus profesores durante una fin de semana de convivencia en un entorno natural.
ENTIDADES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA	
Gobierno de Canarias, Cabildo de Tenerife, Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Consejo Escolar del Centro y APAS.	

Tabla 7 Programa de actividades extraescolares[488]

[488] Estas fichas resumen, pertenecen a un proyecto de dinamización desarrollado en dos institutos de educación secundaria obligatoria. Mascarell, Ernesto (2003) *Proyecto para la dinamización y gestión de actividades deportivas, culturales, recreativas y sociales en los institutos de enseñanza secundaria.* EULEN. Santa Cruz de Tenerife. (Documento inédito).

PROGRAMA	
ACTIVIDADES COMUNITARIAS	
Finalidad de la actividad	Cubrir la demanda de actividades formativas, de ocio y tiempo libre de la comunidad y subsanar la falta de espacios y ofertas asequibles para su realización
Ámbitos relacionados	Educación para la salud Educación para la defensa del medio ambiente Educación para la apreciación y conservación del patrimonio. Educación la convivencia y el desarrollo social.
Público objetivo	Tejido asociativo local y residentes en la zona.
Lugar de realización	Centros escolares, instalaciones deportivas, centros culturales y entornos naturales.
OBJETIVOS	
Escuela de Adultos	Dirigido a cubrir las necesidades formativas de la comunidad e implicar a los padres en la educación de sus hijos.
Asociacionismo	Se pretende crear un espacio para la participación e integración de toda la comunidad.
Centro de Información	Se pretende abrir y ampliar los servicios de las bibliotecas escolares transformándolas en centros de recursos.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES	
Escuelas de Padres	Son actividades dirigidas a padres de alumnos en edad escolar que comprende cursos como higiene y salud, psicología del desarrollo, técnicas de estudio, orientación personal, etc...
Cursos de Idiomas	Son actividades dirigidas a la mejora de la comunicación como el curso de inglés e integración como el español para extranjeros.
Acceso y titulaciones oficiales	Una alternativa para las personas que en su momento no completaron la formación que deseaban y quieren retomarla, en ellas se incluye la alfabetización, ESO, Bachillerato, Acceso a Ciclos Formativos y la Universidad.
Talleres	Son talleres que cubren a la vez una faceta lúdica y de interés educativo como cocina y dietética, jardinería y medio ambiente, economía doméstica y consumo responsable, etc...
Club deportivo	Actividades deportivas de carácter competitivo y recreativo como fútbol sala, baloncesto, gimnasia de mantenimiento, etc...
Asociación cultural	Actividades relacionadas con la difusión del patrimonio cultural canario. Folklore y bailes canarios, juegos tradicionales, etc...
Biblioteca	Incluye servicios como sala de lectura y préstamo de libros
Hemeroteca	Incluye servicio de consulta de publicaciones periódicas e información y documentación.
Animación a la lectura	Incluye actividades como cuentacuentos, taller de escritura, narraciones, ilustración, exposiciones, etc...
ENTIDADES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA	
Gobierno de Canarias, Cabildo de Tenerife, Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Consejo Escolar del Centro, APAS y Asociaciones Locales.	

Tabla 8 Programa de actividades comunitarias

Aupadas por el ideal social capitalista del individuo autosuficiente, las relaciones personales han pasado a ser un tema pedagógico de segundo orden, y por la misma razón cualquier referencia educativa a ellas se considera fuera de lugar. La nueva escuela del capitalismo salvaje intenta recuperar los valores de la educación espartana, sustituyendo la vigoréxia muscular por la intelectual, su objetivo es formar alumnos-soldados fieles, despiadados y entregados a la causa del libre mercado. Tanto es así, que en los sistemas educativos se han suprimido los espacios para los considerados débiles, los incapaces de aprobar y los cobardes que desertan de la escuela. La escolarización se ha convertido en una expedición bélica donde la competencia por mantenernos a flote nos ocupa demasiado como para preocuparnos por los que se ahogan. A lo sumo, les prestamos cuidados paliativos para facilitarles una muerte educativa digna y acallar nuestra conciencia, a sabiendas que todos colaboramos por omisión o acción en la tragedia[489]

Cada vez se nos hace más familiar la utilización del término pedagogía blanda para definir de forma despectiva la sensibilidad y el cuidado en educación. En las tertulias, reuniones familiares y claustros de profesores, la irresponsabilidad y falta de compromiso de los alumnos se ha convertido en un argumento popular: no quieren aprender, no estudian, no se esfuerzan lo suficiente. Cuando se habla de los males de la educación la mayoría defienden la causa justa de la escolarización, sin detenerse a pensar, que la militancia en el sistema educativo sólo puede ser defendida de forma razonable en la medida que recompense a las personas que la profesan. Por consiguiente, los profesores en particular y la sociedad en general antes de prestarse a la crítica fácil, deberían plantearse qué ofrecen al alumnado. En el caso de los profesores, los incentivos al alumnado varían tanto como la respuesta académica de éstos. Pero desde la sociedad la oferta es mucho más limitada: un futuro incierto y en todo caso con peores perspectivas que las presentes. Dieciséis años de esfuerzo y un título universitario para servir copas en un bar o reponer los estantes de un supermercado no representan ningún aliciente para el trabajo de estudiar.

[489] Los programas de garantía social forman parte de una estrategia política oficial basada en los cuidados paliativos terminales.

El sentido material y prospectivo de la acción educativa está cambiando, nadie puede asegurar que lo aprendido hoy facilite una salida profesional mañana, ni siquiera que alguna vez se llegue a poner en práctica. Por ello, la educación formal necesita, encontrar nuevos alicientes para los alumnos. La posibilidad de coaccionar el aprendizaje mediante el uso de los castigos corporales ha desaparecido de la escuela y la amenaza del suspenso, la repetición y la expulsión del sistema va por el mismo camino. A los alumnos no se les puede agredir y tampoco amenazar con la pérdida de algo que no existe, decirle a alguien que si no se esfuerza no conseguirá un empleo, cuando los que lo hacen tampoco lo logran; es una falacia. La única razón convincente para mantener vivo el interés de los alumnos por el aprendizaje formal se encuentra en la posibilidad de disfrute compartido de la actividad escolar. Los chicos acuden al colegio motivados por el encuentro con sus amigos y algún que otro adulto al que admiran, y por lo general, sólo encuentran sentido a su escolarización en los programas de actividades extraescolares. Visto de este modo, la enseñanza y el aprendizaje formal se han convertido en productos subsidiarios de la educación comunitaria extraescolar.

Las políticas educativas basadas en los recortes de servicios y actividades educativas, la movilidad e inestabilidad laboral del profesorado y la compartimentación de saberes deterioran el sistema educativo, pues la educación, como relación, requiere tiempo y un marco de interacción flexible y seguro, o sea todo lo contrario de lo que actualmente ofrece la escuela pública: relaciones breves y distantes entre desconocidos y centradas exclusivamente en los contenidos curriculares formales. Conscientes del problema, algunos centros, especialmente privados, en su intento por adaptarse a los nuevos tiempos sociales, han optado por potenciar los programas de actividades extraescolares y complementarias, y ofrecer una atención del profesorado personalizada, creando así las condiciones adecuadas para una buena relación educativa. Acordes con esta iniciativa, pensamos que la pedagogía debe dejar de lado las técnicas de control y los rituales académicos para centrarse en lo que verdaderamente es importante en una relación educativa: el afecto para ser, el diálogo para convivir y el compromiso para estar y, con él, hacer.

El afecto

La idea de que el afecto representa un problema para la forja del carácter y el desarrollo de una personalidad saludable es muy antigua y característica de las culturas guerreras. [490] Aparentemente olvidada tras los desgraciados experimentos educativos que alimentaron la segunda guerra mundial, vuelve a estar de moda gracias a la cultura del individualismo capitalista. Para el nuevo homo economicus, cuyo bienestar se construye sobre las pérdidas de los demás, los sentimientos son un lastre. Este hijo del capitalismo crea su propio hábitat, una sociedad exclusiva donde la participación en la competición no es una opción sino una obligación de la que depende su supervivencia.

La continuidad en el juego inhumano de la competencia no sólo implica dejar atrás a los rezagados sino también inmunizarse afectivamente a su visión y a la de los motivos de su exclusión. El trabajo, la familia y la escuela se han convertido así en la arena de un circo romano donde cada día debemos combatir a muerte por el derecho a continuar en ella. En la educación actual, los administradores, padres y profesores se comportan como jueces educativos, aplicando normas prefabricadas desde la distancia emocional, un alejamiento que permite acallar la conciencia sin tener que plantearse las injusticias de su justicia, pues ¿cómo se puede expulsar, desatender o suspender a quien se aprecia sin que nos quede la duda sobre nuestra responsabilidad en los hechos? La respuesta no es en ningún caso sencilla; por ese motivo, cada vez más personas adoptan la estrategia del desafecto como medida de protección emocional.

Nunca han existido dudas de que la naturaleza humana es social pero, en contra de lo que se pensaba, la vida en grupo y la cooperación no responden a una estrategia instrumental para satisfacer un interés egoísta sino altruista. La creencia neoliberal de que todas las relaciones personales responden a un criterio de racionalidad económica, fue difundida por algunos intelectuales que, como Ayn Rand, consideraban al egoísmo racional como el motor del desarrollo humano:

[490] Rawson, Elizabeth (1969) *The Spartan tradition in european thought*, Oxford University Press. Oxford. *"El educador espartano procura desarrollar en el joven la resistencia al sufrimiento. Le impone, sobre todo a partir de los doce años, un severo régimen de vida en el que la nota de dureza y de barbarie se va acentuando progresivamente."* Marrou, Henry-Irenee. (1985) *Historia de la educación en la antigüedad.* p. 42 Akal. Madrid.

Amor, amistad, respeto, admiración, son la respuesta emocional de un hombre por las virtudes de otro, el pago espiritual entregado a cambio del placer personal, egoísta, que un ser humano obtiene por las virtudes de carácter de otro hombre. Únicamente un bruto o un altruista podría sostener que la apreciación de las virtudes de otra persona es un acto desinteresado, que en lo que concierne al interés y al placer personal no hay diferencia si uno trata con un genio o con un tonto, o si uno se encuentra con un héroe o con un malhechor, o si uno se casa con la mujer ideal o con una ramera.[491]

A medida que esta idea se fue introduciendo en la educación toda la pedagogía contemporánea al margen de su posicionamiento teórico (conductista, cognitivista o constructivista), asumió el presupuesto de la motivación individual e interesada del aprendizaje, gestionando del mismo modo todas las relaciones educativas:

"El aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esta construcción a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. En todo ello juega un papel muy importante la figura del otro más experto que ayuda a detectar un conflicto inicial entre lo que sabe y lo que se quiere saber, que contribuye a que el alumno se vea capaz y con ganas de resolverlo, que plantea el nuevo contenido de modo que aparezca como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad, que intervienen de forma ajustada a los progresos y dificultades que el alumno manifiesta apoyándole con la vista puesta en su realización autónoma."[492]

[491] Rand, Ayn (2006) *La virtud del egoísmo.* p. 45-46. Grito Sagrado. Buenos Aires. Rand Lo verdaderamente relevante de sus afirmaciones es la distinción categórica que realiza entre genios y tontos, héroes y malhechores, y de mujeres ideales y rameras, ¿Cuál es su criterio para definir tan objetivamente la realidad? Si atendemos al diccionario el término ramera define aquella mujer que vende favores sexuales, entonces ¿qué diferencia hay entre la prostituta que por necesidad los presta cada día a cambio de una compensación económica y la que se casa por dinero, sin necesidad, y disfruta de una minuta vitalicia?

[492] Coll, Cesar (2007) *El construccionismo en el aula.* p 134-35 Grao. Barcelona.

Este texto escrito por Cesar Coll, a la última moda del constructivismo podía perfectamente ser ratificado por un cognitivista como Piaget o un conductista como Skinner.[493] El que aprende lo hace en su cerebro y con el único objetivo de que éste opere de forma independiente. Si bien en él se reclama la presencia de un otro educador, éste se contempla como una especie de experto que supervisa la máquina cerebral para detectar y reparar sus conflictos cognitivos. De ese modo, el ser del alumno se ha reducido a su cabeza y el rol del docente al de un técnico especialista en mantenimiento cerebral.

Toda la retórica educativa progresista está cargada por un discurso contradictorio sobre la humanidad y la justicia social que sigue diferenciando entre el profesor que sabe y el alumno que no sabe y debe saber lo que sabe el profesor; que juega a esconder su supuesta verdad debajo de un cojín y dibujarle un mapa al alumno para que la encuentre. Pero la realidad es que el alumno es un ser humano que habita el mundo, no un animal salvaje al que se pretende adiestrar, para satisfacción del domador y del circo educativo. ¿Qué quieres? ¿Qué deseas? ¿Qué te hace feliz? ¿Por quién o para qué aprenderías?, son cuestiones con una intencionalidad social, impertinentes, para la sistema educativo, desde el mismo momento en que pueden llegar a poner en entredicho y dejar sin sentido la existencia del ser escolarizado.

Sin el afecto no existe la intención humana, podemos actuar, como lo hacen muchas otras especies animales, siguiendo el deseo instintivo para satisfacer nuestras necesidades de alimentación y reproducción, obteniendo un placer inmediato. Incluso es posible llegar a utilizar esta respuesta natural como estrategia para manipular a los demás. Pero si nuestra naturaleza social se fundamentara sólo sobre ese principio básico de la acción egoísta, seguramente compartiríamos el hábitat y las costumbres de los leones. Y es que al margen de que algunos humanos disfruten comportándose como éstos, nuestra especie ha evolucionado gracias al afecto y la cooperación altruista:[494]

---

[493] Skinner, Frederic. (1987) *Sobre el conductismo.* Martínez Roca. Barcelona. Piaget, Jean. (1981) Seis estudios de psicología. Barcelona. Seix Barral.

[494] Maturana, Humberto (2007) *Transformación en la convivencia.* Ediciones Lom. Santiago de Chile. Tomasello, Michael (2010) *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores. Madrid.

"En nuestra propia especie, la idea de que los individuos pueden ejercer una contribución positiva dentro del grupo se ha llevado mucho más allá. Insistentemente reclamamos que todos los individuos intenten hacer alguna contribución. Alabamos las acciones que contribuyen al bien común y rechazamos aquellas que debilitan el edificio social. Aprobamos y rechazamos acciones, aun cuando no sean nuestros propios intereses los que están en juego."[495]

La cooperación altruista, como un comportamiento afectivo intencional, es una característica distintiva de la especie humana y la clave que explica nuestro desarrollo evolutivo. El altruismo tiene su base biológica en las neuronas espejo, un tipo de células especializadas en el reconocimiento y representación interiorizada de los comportamientos y sentimientos ajenos. Esta sensación de empatía mejora nuestra capacidad de aprendizaje observacional pero sobre todo nos implica emocionalmente con los demás, animándonos a actuar prosocialmente en su beneficio. Pero lo más llamativo de este proceso, es que una vez experimentada la empatía emocional en una relación interpersonal, seamos capaces de extrapolarlas a otras situaciones en las que se ven involucradas personas que no conocemos, y que se desenvuelven en contextos extraños e incluso virtuales. Emocionarse con las alegrías o desgracias ajenas de los noticieros de televisión o con las vicisitudes del personaje de una novela es posible gracias a la capacidad evocativa de las neuronas espejo.[496]

Hasta el descubrimiento de las neuronas espejo todas las acciones prosociales se explicaban en atención a intereses particulares, y lo que no se podía explicar con ellos, como, por ejemplo, la pena que sentimos y el compromiso de ayuda con los damnificados por un terremoto en Haití se consideraba fruto de la educación moral. Contradiciendo esta creencia popular, nuestra tendencia natural es a sentir empatía y tener un comportamiento prosocial hacia los demás, siendo las malas

[495] De Waal, Frans (2007) *Primates y filósofos. La evolución moral del simio al hombre.* p. 213 Paidós. Barcelona.
[496] Iacoboni, Marco. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación y de cómo entendemos a los otros.* Madrid. Katz Editores.

experiencias personales y las objeciones culturales los factores que limitan la expresión de esta respuesta natural.[497]

La teoría economíca de las relaciones humanas sigue marcando la agenda educativa y considerando a los sentimientos como una patología. La afirmación de *a la escuela se viene a aprender y no a pasárselo bien*, siempre ha sido una de las frases estrella en educación, la cuestión es ¿cuánto se puede aprender sin pasárselo bien? y sobre todo ¿es bueno aprender a aprender pasándolo mal? Cuando asociamos el aprendizaje a una mala experiencia lo normal es que limitemos nuestro interés al tiempo necesario para salvar sus consecuencias negativas. Si no las hay o consideramos que no las hay, la mayoría de alumnos se negarán a aprender, lo que obligará al docente a emplear medidas de coacción bien a través de los padres, o utilizando la dinámica del grupo. En última instancia, esto no hace sino retroalimentar un conflicto que deteriora las relaciones personales y dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.[498]

El rechazo a aprender y la indisciplina escolar están estrechamente relacionados, y continúan sin encontrar una respuesta aceptable, pues la repetición de curso o la derivación de los alumnos hacia programas de garantía social sólo aplazan y desplazan el problema a otras aulas, profesores y centros. Estas medidas tiene importantes repercusiones educativas, pues los alumnos que aprenden a aprender pasándolo mal, asumen el dolor y el malestar como un ritual de paso necesario para el acceso al conocimiento: lo difícil, lo complicado, lo que cuesta entender tiene más valor. Incluso terminan recreándose, encontrando en la violencia física o psicológica algo placentero. La frase *el que te quiere te hará sufrir* ha acabado con tantas historias escolares como vidas extraescolares especialmente de mujeres, y es que la abnegación y la sumisión producto de una disciplina coactiva siempre perjudica al bienestar y la salud.[499]

---

[497] La extrapolación y generalización de una mala experiencia puede alimentar los prejuicios y provocar una respuesta emocional negativa en una situación que no se corresponde con la original.

[498] En estos casos, la peor parte se la llevan aquellos alumnos cuyos padres y profesores sólo saben apelar a medios materiales para mantener la disciplina escolar y no cuentan con los recursos para premiarlos o castigarlos, pues no es lo mismo amenazarlos con no salir si no aprueban que motivarlos con un viaje de fin de curso si lo hacen.

[499] Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Bonum. Buenos Aires.

Por el contrario, las sonrisas, el humor, los abrazos, los besos, los elogios y en general todas las manifestaciones afectivas nos producen una sensación placentera de contagio emocional; esta respuesta instintiva hormonal actúa como una droga, de tal forma que cuanto más placentera es una experiencia más hormonas producimos y más intentamos repetirla.[500] Este circuito de placer que nos vincula a las personas y con las actividades que realizamos son el combustible de la motivación humana, y por consiguiente el principal ingrediente de una buena relación educativa.[501] Las emociones positivas nos predisponen para el aprendizaje; pues cuando algo nos interesa, la atención, la concentración y la perseverancia dejan de representar un esfuerzo.[502] Pero las manifestaciones afectivas en el aula cumplen también otra finalidad educativa que trasciende este sentido instrumental como medio para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. La tranquilidad, la felicidad y el amor se desarrollan con la práctica ejemplar. El docente, que emocionado ilustra la enseñanza con anécdotas basadas en sus experiencias personales y comenta con naturalidad sus sensaciones cotidianas ante los hechos con los alumnos, se humaniza como educador:

> *"Creo que me vas a humanizar, a enseñar que existe una felicidad mayor que la de tejer teorías y acumular hechos en silencio y soledad"* [503]

El afecto implica algo más que las muestras de cariño y simpatía, necesita manifestarse también mediante el reconocimiento social, necesitamos sentirnos valorados y reconocidos socialmente. A veces los padres y los profesores pasan por alto este aspecto creyendo que con decirle a un chico que lo aprecian y mostrarse cariñoso basta, pero no es así, las personas necesitamos dar un sentido social a las relaciones, de ahí que, cuando alguien nos dice que nos quiere, tendamos a interrogarnos por los motivos. Mostrar afecto también es reconocer públicamente el esfuerzo, los logros y las repercusiones positivas que las acciones de los demás tienen en nosotros. Por eso, a veces resulta incomprensible el comprobar cómo las

[500] Panksepp, Jack (1998) *Affective Neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford Press. New York.
[501] Pert, Candance. (1997) *Molecules of emotion: Why you feel the way you feel.* Scribner. New York.
[502] Schutz, Paul. Reinhard, Pekrun. (2007) *Emotion in education*. Elsevier. California.
[503] Frase de Charles Darwin citada en Punset, Eduardo (2007) *El viaje al amor. Las nuevas claves científicas.* p. 114 Destino. Barcelona.

mismas personas que no tienen ningún reparo en mostrar en púbico su admiración por una personaje famoso y desconocido, son incapaces de reconocer el valor de las acciones de las personas con las que convive a diario. Aprender a sumar, ayudar a cuidar al abuelo o defender a los pequeños de los abusos de los mayores en el recreo son actos valiosos y merecedores de un reconocimiento social.

Sin reconocimiento social las relaciones afectivas se restringen y terminan degenerando; por ello, el hogar donde habita el verdadero afecto siempre tiene las puertas abiertas. La autoestima que genera el reconocimiento social nos da la seguridad y la confianza necesaria para saber que podemos encontrar la amistad, el amor, el conocimiento y el aprecio en cualquier lugar, y con ello la posibilidad de acceder a un mundo de oportunidades desconocidas. Cuando nos sentimos valorados, queridos y amados podemos afrontar la vida sin miedo a la indiferencia, el desprecio y el rechazo:

> *"Puedo saber tanto pedagogía, biología, como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé que ignóro y sé que sé. Por eso tanto puedo saber lo que todavía no sé como puedo saber mejor lo que ya sé."*[504]

En la relación educativa también existe la posibilidad de utilizar el eros del atractivo físico y el prestigio como recursos pedagógicos para ganar la atención de los alumnos y, sin duda, se trata de una estrategia efectiva, pero debemos tener presente, por un lado, que no todas las personas cuentan con éste y, por otro, el peligro que representa una relación erótica cuando cambia su orientación y en vez de encaminarse al objetivo educativo genera una relación de dependencia emocional, pues aprender a vivir es aprender a sentir, emocionarse y amar en libertad, alejados del apego:

> *"El amor influido por un deseo contraproducente lleva necesariamente consigo odio contra aquello que se le opone, y junto con el odio aparecen la envidia y toda clase de problemas."*[505]

---

[504] Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. p. 91. Siglo XXI. Madrid.
[505] Dalai Lama (2010) *Los siete pasos hacia el amor.* p. 104. Grijalbo. Barcelona.

El compromiso

El aprendizaje es producto de una relación educativa que requiere dedicación, no basta con el deseo y la intención de aprender. Necesitamos comprometernos tanto con las personas como en la tarea para alcanzar nuestros fines. Esta actitud, sin embargo, resulta poco habitual en la actualidad donde predomina la cultura de lo inmediato. De ahí que uno de mayores dilemas contemporáneos es el de cómo educar a una generación asediada por las prisas y el consumismo, para un mundo complejo que demanda más tiempo de aprendizaje.[506] El compromiso educativo implica aceptar la relación interpersonal entre profesor y alumno, valorando el tiempo de dedicación y siendo conscientes de la finalidad de la misma. En la educación manufacturada, sin embargo, se tiende prescindir de las relaciones interpersonales y a confundir el tiempo de dedicación a la producción con el tiempo de atención.

La idea del aprendizaje autónomo y la responsabilidad unilateral del alumno sobre el mismo ha calado en las aulas, y se ha amplificado gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, hasta convertirse en un nuevo paradigma educativo. En el futuro que dibuja este nuevo escenario educativo, los chicos aprenderán conectados individualmente una tableta portátil visualizando documentales y realizando sus actividades a través de la red. Incluso es posible que esta tecnologización progresiva de la educación termine por convertir a los profesores en realizadores de informativos, que programan los contenidos del canal educativo desde un Call Center. Para entonces, seguramente, la escuela como la conocemos habrá desaparecido. Eso sí, por motivos muy diferentes a los que en su día proponían los partidarios de la desescolarización.

No se trata de ponerle puertas al futuro pero sí de actuar bajo el principio de precaución, asegurando que los avances tecnológicos no contribuyan a alimentar las desigualdades y la exclusión social. La escuela es, ante todo, un espacio de

[506] Hasta el momento tampoco las políticas educativas parecen que colaboren en la resolución del problema con su tendencia a ampliar el número de materias de estudio en la educación obligatoria y reducir el tiempo de formación genérica universitaria, dificultando el aprendizaje y obligando a la población a asumir los costes de una formación complementaria por cuenta propia, sufragándose las clases particulares de refuerzo, la formación profesional o los cursos de especialización universitarios.

interacción e integración, y antes de seguir adelante con las innovaciones y los cambios deberíamos asegurarnos que lo siga siendo. El incremento de los problemas disciplinarios en las aulas, la bajada del rendimiento académico y unas políticas de rendición de cuentas que intentan atribuirle al profesorado buena parte de la responsabilidad sobre los resultados educativos, amplían el número de partidarios la desescolarización tecnológica del alumnado. Por un lado, se encuentran aquellos profesores que, siempre que se les asegure una estabilidad laboral, prefiere evitar el contacto directo con el alumnado. Por otro, muchos estudiantes introvertidos y los desencantados con el currículo. También a los hijos de las familias más desfavorecidas, que consideran la escolarización como una pérdida de tiempo y prefieren que sus hijos trabajen. Y por último, a los miembros de algunas familias conservadoras de clase media y alta que recelan de la exposición a influencias culturales externas.

En cualquier caso la desescolarización no puede ser una opción mientras no ofrezca una respuesta a cuestiones sobre cómo asegurar la formación y evitar la explotación laboral infantil o cómo proteger a los niños de las tradiciones culturales inhumanas tales como el matrimonio infantil o las ablaciones genitales. Hasta entonces la escuela pública seguirá siendo la mejor alternativa para evitar que los jóvenes se eduquen en entornos diferenciados clasistas, sexistas y racistas.

Entre los factores que dificultan el compromiso en la actividad educativa destaca la reducción del tiempo relacional entre profesores y alumnos. La progresiva fragmentación del conocimiento, se ha traducido en un incremento en el número de materias de estudio y del número de profesores que imparten clase a un grupo. El resultado es que los profesores, para cubrir su horario laboral, pueden llegar a impartir clase a 8 grupos de 25 alumnos, esto representa relacionarse con 200 alumnos en un curso académico. Cualquier padre con sentido común y por su propia experiencia sabe lo difícil que resulta educar a uno o dos hijos, pero sobre todo, sabe que resulta imposible enseñar a 200 con sólo 3 horas de dedicación a la semana. Lo más llamativo del asunto es que a nadie parece importarle.

En el debate educativo, la falta de interacción personal e interdisciplinar se ha silenciado sistemáticamente y con ello el profesorado ha perdido toda legitimidad para hablar sobre los problemas de la educación. Los docentes no pueden criticar la política de discriminación educativa de la administración mientras como colectivo continúen contribuyendo a crear una mayor, apostando por una especialización profesional que incrementa la distancia con el alumnado y entre los propios docentes. El sistema de organización escolar clasifica al profesorado en departamentos estancos desde los que se ejerce la docencia de forma independiente sin tener en consideración ninguna otra materia y menos aún la opinión sobre la enseñanza del resto del profesorado. Una vez más, debemos preguntarnos cómo se puede mejorar la docencia sin tener ningún sistema de retroalimentación interdisciplinar e interpersonal y, de nuevo, la respuesta es que de ninguna forma.

La distancia y el tiempo relacional tienen importantes implicaciones pedagógicas, si atendemos los presupuestos de Vygotsky; necesitamos estar cerca y pasar tiempo con los alumnos para conocerlos y poder establecer su zona de desarrollo próximo (ZDP). El aprendizaje humano es un proceso mediado que tienen dos fases evolutivas: una, de desempeño asistido y otra, de desempeño independiente; durante la primera fase necesitamos una relación interpersonal para aprender; en la segunda, podremos hacerlo de forma autónoma recreando en nuestra mente esa relación. Aprendemos a leer y a escribir gracias a la ayuda de otras personas pero una vez dominada la lectoescritura podemos hacerlo sin necesidad de un apoyo externo. Durante este proceso, los cambios de nivel de aprendizaje son continuos, por lo que resulta bastante difícil determinar en qué momento y a qué nivel debemos intervenir. Por ejemplo, el niño que ya ha aprendido a leer no necesita que leamos por él. Sin embargo, ese mismo niño enfrentado a la lectura en un campo desconocido como pueda ser la química, volverá a requerir de mediación de alguien con conocimientos sobre el tema para avanzar en su comprensión lectora:

> *"La ZDP no es estática pues cambia conforme el niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento. El desarrollo implica una secuencia de zonas en constante cambio; cada vez, el niño es capaz de*

aprender habilidades y conceptos más complejos. Lo que el niño podía hacer únicamente con apoyo, se convierte en el grado de desempeño independiente. Así, a medida que el niño enfrenta tareas más difíciles, surge un nuevo campo de desempeño asistido. Este ciclo se repite una y otra vez conforme el niño avanza en su trayecto hacia la completa adquisición de cierta unidad de conocimiento, habilidad, de una estrategia, una disciplina o hábito."[507]

En todo momento, en cada objeto de conocimiento, ámbito de nuestras vidas y dimensión de nuestro ser tenemos una zona de desarrollo próxima distinta. Podemos dominar la suma y fallar en las restas, desenvolvernos bien en las tareas del hogar y mal en las del trabajo, o tener muchas habilidades motrices y presentar serias carencias emocionales. Por ese motivo, carece de sentido la noción de aprendizaje autónomo como sinónimo de aprendizaje aislado, se necesita la presencia de alguien para reajustar continuamente la ZDP y lo que es más importante, dado que el aprendizaje es intencionalmente social, se requiere otro a quien mostrar lo aprendido para sentirnos reconocidos y desarrollar la autoestima. El compromiso de los profesores con el alumnado, conlleva siempre la obligación de estar presentes en sus vidas ayudando y motivando.[508]

La cercanía, el espacio y el tiempo son elementos indispensables para el conocimiento interpersonal pero no suficientes para desarrollar una relación educativa, también se necesita un fin compartido que la oriente. El aprendizaje es siempre intencional, desde disfrutar tranquilos mirando el paisaje hasta llegar a ser ingeniero; la mayoría de nuestras acciones se explican con una meta, pero lo que distingue precisamente el aprendizaje por descubrimiento de la acción educativa es que en este ultimo la finalidad también es compartida; si el profesor quiere que un alumno aprenda matemáticas y el alumno quiere jugar al baloncesto, no se podrá desplegar ninguna acción educativa, a menos que se vinculen e incluyan ambas actividades en un proyecto común con una finalidad más amplia.

---

[507] Bodrova, Elena, Leong, Deborah (2004) *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotski.* Pearson. México.

[508] Si el trabajo en la Zona de Desarrollo Próximo se hubiese implementado en la educación formal los niveles de aprendizaje, se habrían incrementado significativamente, pero el predominio de las tesis deterministas sobre el potencial de desarrollo de Piaget redujeron las expectativas del profesorado sobre el rendimiento escolar del alumnado y con ello el aprendizaje de éste.

Comprometerse con el aprendizaje implica, en primer lugar, la realización del esfuerzo por lograrlo. Por eso suspender una materia cuando profesores y alumnos han dado lo mejor de sí mismos es aprobar con nota su aprendizaje. Por el contrario la desidia docente o el abandono discente lo que reflejan es la falta de compromiso. Esta desatención de las obligaciones resulta especialmente problemática cuando las metas son compartidas y las labores para su consecución interdependientes; basta con que una de las partes rompa el compromiso, para que el proyecto educativo se paralice. No es posible enseñar a un alumno que no va a clase o no realiza las actividades, como tampoco lo es aprender de un profesor que no explica ni corrige el trabajo del alumnado. Educar es involucrarse y participar en un proyecto común, comprometidos en la relación con el otro.

La metodología de enseñanza también afecta al compromiso; la creación de un proyecto educativo común requiere de una finalidad productiva que otorgue sentido al aprendizaje. Todo aprendizaje se conforma en su uso, porque aprender es, ante todo, poner en práctica lo aprendido; de ahí que a los alumnos, por lo general, les cueste aceptar que el destino de su trabajo sea el olvido. En ese sentido, Sidorkin considera que el gran problema de la escolarización reside precisamente en que se dedica a la producción de cosas inútiles:

> *"Es muy extraño que la inmensa mayoría de bienes y servicios producidos en la escuela no sean ofrecidos al exterior ni como artículos en venta ni como regalos. Para ser exactos, todas esas cosas acaban en papeleras y finalmente en el basurero. Los humanos de las escuelas reciben de los humanos de otras unidades sociales los bienes y servicios que necesitan pero ellos no dan nada útil a cambio."*[509]

[509] Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal.* p 25. Octaedro. Barcelona. Comparto con Sidorkin la idea de que buena parte del producto de la escuela no tiene ningún valor comercial, pero difiero en que sean inútiles y que carezcan de valor. Las cosas más valiosas de nuestras vidas no se corresponden con transacciones mercantiles sino con actividades altruistas que implican compartir bienes, ayudar en las tareas e informar sobre hechos relevantes. Las cosas adquieren valor en la medida en que existe un criterio y consenso social para otorgárselo. La escuela produce muchas cosas útiles de forma altruista; lo que necesita es el reconocimiento social de su valor. Tomasello, Michael. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores. Madrid.

Esta observación da con una de las claves para entender las dificultades que experimentan las personas a la hora de comprometerse con la actividad escolar. Si lo que realizo nadie lo aprecia, ni sirve para nada, por qué debería hacerlo. Resulta muy complicado para los profesores hacer entender a los alumnos las aplicaciones futuras de lo aprendido, pero más aún a los alumnos encontrar algún motivo para comprometerse a aprender. A comienzos del siglo XIX, a William Kilpatrick ya le preocupaba esta falta de sentido de la actividad educativa y propuso como alternativa pedagógica una educación basada en la realización de proyectos. En realidad, la idea no era nueva pero sí su propuesta metodológica. En esencia, esta consistía en darle un valor social añadido al producto de la actividad educativa.[510] De ese modo, por ejemplo, organizar la actividad de música como un proyecto que finaliza con el concierto de fin de curso, dota de sentido la práctica diaria. En este caso, el valor y significado de la actividad vendrá determinado por su reconocimiento social y no por un beneficio económico. Con este proceder el método de proyectos intenta materializar el trabajo escolar en un fin productivo partiendo del conocimiento del alumno y sus capacidades:

> *Al unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo y al destacar "el acto deliberado e ilusionado", el método de los proyectos nos da un ejemplo de la continuidad de la "educación" y la "vida", del saber y el hacer. Más allá de esto, la habilidad y la decisión de hacer partícipe al mundo de estos actos permite a las personas controlar sus vidas y actuar con atención para llevar a buen puerto sus valiosas actividades. Estos rasgos, a su vez, permiten a las personas ejercer su responsabilidad moral.*[511]

Otro aspecto del compromiso apela a la cooperación, contar con un proyecto de trabajo, sin duda, representa una motivación para el alumno, pero participar en uno, con sus compañeros, puede ser mucho más estimulante. El trabajo cooperativo permite además ampliar la red de apoyo para el aprendizaje y, en vez de contar sólo con la ayuda del profesor como ocurre en las clases tradicionales,

[510] Kilpatrick, William H. (1918) *The project method*, in Teachers college record vol. XIX, nº 4, septiembre. págs. 319-35. Nueva York
[511] Beyer, Landon (1997) *William Heard Kilpatrick* en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada p 9. vol. XXVII, n° 3, septiembre UNESCO. Paris. págs. 503-521 http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF

los alumnos disponen de la asistencia de todos miembros del grupo. Los proyectos educativos colectivos permiten además afrontar cuestiones y resolver problemas inabordables desde la iniciativa individual. Esto es posible gracias a que los grupos cooperativos se configuran como un sistema con propiedades emergentes donde el producto final de su trabajo es más que la suma de las aportaciones de sus componentes.[512]

La presencia, el interés por aprender y la disposición de un objetivo colectivo no se traducirá en algo positivo a menos que el diseño de las tareas facilite la participación activa de todo el alumnado, lo cual implica cumplir ciertas condiciones. Para empezar debería haber una interdependencia positiva de tal modo que cada aportación de un miembro del grupo representara una ganancia para el resto. De esa forma, todos los alumnos mantendrán una predisposición positiva hacia el trabajo. Para que los alumnos asuman sus responsabilidades individuales y colectivas, los cometidos individuales también deberían ser interdependientes, previniendo la fragmentación, el aislamiento y el desentendimiento. Por otra parte, deberíamos buscar la eficiencia del trabajo intentando que todos los miembros del grupo permanezcan siempre activos, con independencia de que la participación se realice de forma alterna o simultánea. Igualmente habría que asegurar que el trabajo es equitativo, asignando y distribuyendo las tareas conforme a las posibilidades individuales. Y, por último, debería incluirse un sistema de evaluación continua y conjunta que facilitara la retroalimentación del trabajo.

El compromiso con la relación educativa no estaría completo sin la noción de trasferencia; aprender a aprender en una relación educativa es aprender también para ser y estar en otras relaciones. En la educación formal tendemos a olvidar que ni la escolarización ni sus productos son un fin en sí mismos. Si el compromiso con la tarea y la colaboración no traspasan los muros de la escuela, los objetivos no se habrán cumplido.

[512] Johnson, David. Johnson, Roger (1999) *Aprendizaje juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique. Buenos Aires. Johnson, David, Johnson, Roger y Johnson, Edythe (1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela.* Aique. Buenos Aires.

El diálogo

La tradición dicta que las aulas estén presididas por la voz del maestro. El saber y el propio ser se expresan en su palabra y su ejemplo; por ello, se considera que el alumno, si quiere aprender, debería dedicar su estancia escolar a escucharla atentamente. En cierto modo, esta práctica tiene su razón de ser, porque en todas las sociedades las personas aprenden de la experiencia de los otros, observando sus acciones y escuchando sus historias. Pero esta atención no se produce en el vacío, es contextual y dirigida; miramos lo que hacen y escuchamos de qué hablan, de esa forma, el aprendizaje siempre nos describe una relación intencional yo – tú – ello; yo te escucho a ti hablar sobre ello, incluso cuando aprendemos sin la mediación de otra persona, por experimentación y reflexión lo hacemos en un soliloquio donde yo me dirijo a mi (tú), dialogando sobre ello. Aprender es, por consiguiente, un proceso relacional que requiere la presencia de al menos dos actores refiriéndose a un hecho o situación significativa.[513]

Los partidarios de la oratoria escolar defienden el modelo de clase magistral, argumentando que en todo discurso se encuentra implícita una relación educativa: existe un profesor (yo) que le habla a un auditorio lleno de alumnos (tu) de un tema interesante (ello). Ahora bien, para que esta fórmula fuese cierta se deberían cumplir algunas condiciones; la primera, es la reciprocidad en la acción comunicativa; el profesor (yo) se dirige al alumno (tú) y el alumno (yo) atiende al profesor (tú), y en ambos casos comparten algún interés por lo expresado (ello).

Las relaciones educativas yo – tú – ello son circulares pero sin una orientación definida, por ello la reversibilidad es la segunda condición que debemos tener en cuenta en una relación. Lo más común, sobre todo en los niños, es que el sentido de la relaciones sea yo - tú - ello, por ejemplo, el niño atiende a la madre cómo hace un bocadillo. También se pueden invertir el orden sobre todo cuando existe un interés previo por alguna cosa, dando lugar a una relación yo – ello – tú, por ejemplo, cuando asistimos a una conferencia sobre un tema que nos interesa especialmente,

[513] Todorov con una cita de Bajtin define este principio de acción comunicativa: *"La expresión, antes que ser celebración del ser, es una relación con aquél a quien yo la expreso y cuya presencia es ya requerida para que mi gesto cultural de expresión se produzca"* Todorov, Tzvetan (1981) *Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. p 33. Editions du Seuil, Paris.

pero desconocemos al orador. En el primer caso, la madre hace de mediadora del aprendizaje; en el segundo, es el tema de interés, pero a efectos prácticos ambas situaciones son igualmente propicias para el aprendizaje, pues en ambas se mantiene una intencionalidad compartida y un proceso abierto que permite avanzar, cambiando continuamente el sentido del aprendizaje de las personas al tema y del tema a las personas.[514]

En una clase magistral impartida ante un auditorio desinteresado también se desarrolla un aprendizaje, por un lado, el del profesor que al mantener una relación intrapersonal yo – tú – ello con el tema, organiza y aclara sus ideas mientras las expone, convirtiendo la charla en un soliloquio. Por otro, el de alumnos que o bien permanecen absortos en sus propios pensamientos o interaccionan y conversan con otros compañeros sobre algún tema de su interés. En ambos casos, tiene lugar un tipo de aprendizaje, pero no el que se supone debería llevarse a cabo.[515] El problema educativo, por consiguiente, no estriba tanto en dilucidar si los cambios de las condiciones comunicativas favorecen más o menos el aprendizaje, como en determinar si la relación educativa que se desarrolla mantiene un interés compartido por el aprendizaje.

En este punto, conviene señalar que existen diferencias significativas entre una situación de aprendizaje natural como, por ejemplo, aprender a cocinar con tus padres y una académica donde un profesor explica las matemáticas a sus alumnos. En primer lugar, en el entorno artificial de la escuela, las personas implicadas no poseen una historia común ni vínculos afectivos que les unan. En segundo lugar los conocimientos que se imparten resultan extraños y ajenos al quehacer cotidiano. Cuando el otro, persona o tema es desconocido o no nos interesa se vuelven invisibles y se desvanece la posibilidad de aprender, pues, aunque el diálogo interior forme parte de una relación educativa, debemos señalar que ésta nace de una experiencia externa previa y se refiere a ella; no podemos pensar ni descubrir

[514] Michael Tomaselo concibe estas relaciones intencionales y circulares de aprendizaje como una característica diferencial de los seres humanos. Tomasello, Michael. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu. Madrid.

[515] El problema es que muchos profesores afrontan la enseñanza en el aula como conferenciantes expertos frente a un auditorio de interesados en oír sus ideas, dando por descontado que a él le pagan por expresar sus conocimientos y no por auspiciar el aprendizaje del alumno.

en nuestra cabeza aspectos que no guarden relación con el mundo sociocultural que experimentamos, como señalaba Vygotsky:

> *"Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno… Cuando nos referimos a un proceso externo quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna."*[516]

El diálogo interno tiene importantes repercusiones pedagógicas, las conversaciones consigo mismo, ya sean en silencio o en voz alta, nos permite recrear, reflexionar y ordenar los pensamientos para actuar de forma deliberada. El habla es intencional y para usarlo debemos situar las palabras en la esfera de intereses del interlocutor, en este caso de nosotros mismos; de esta forma, por ejemplo, si un concepto no lo entendemos, al intentar explicarlo podemos percibir las incongruencias y tomar conciencia de nuestra incomprensión. Este proceso de interiorización del lenguaje se manifiesta con más fuerza en el habla en voz alta que en la silenciosa, ya que el sonido expresado estimula los sentidos y permite diferenciar con claridad los dos interlocutores, el que habla fuera del que escucha dentro. Las personas pueden aprender a aprender dialogando consigo mismos; en esos casos, la función del docente consiste en mostrar a los alumnos su propio pensamiento doblado yo – tú (mi) – ello, y enseñarles a cómo aprender a dialogar consigo mismos, escribiendo, dibujando o verbalizando sus pensamientos.[517]

A pesar de su potencial educativo, el diálogo interno no deja de ser una representación limitada a la experiencia de un sujeto, si bien podemos aprender de forma autónoma reflexionando sobre nuestra experiencia, cuanto más no podemos

---

[516]. Vygotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* p 162. Crítica. Barcelona.

[517] Vygotsky, Lev (1986) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* La Pléyade. Buenos Aires. Muchas terapias psicológicas se basan precisamente en este principio de hacer explícitos los pensamientos implícitos para que las personas pueden observar las incongruencias entre, por ejemplo, cómo se definen y lo que hacen.

aprender si lo hacemos con los demás. De hecho, los saltos evolutivos en el conocimiento no se basan en iluminaciones de una serie de personajes históricos sino en un extenso bagaje de experiencias acumuladas y compartidas por la especie humana, pues nada se puede cocinar sin los ingredientes del saber de otros:[518]

> *"Ningún enunciado, desde una perspectiva general, puede ser atribuido a un sólo locutor: el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y, de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió"*[519]

Al margen de la cuestión de la titularidad del conocimiento, sin duda lo realmente importante desde un punto de vista pedagógico es la comprensión de su génesis. El aprendizaje como proceso y el conocimiento como producto, son frutos de un diálogo entre dos o más personas. Esta relación dialógica y educativa se desarrolla principalmente a través de la escucha activa de los interlocutores y la atención compartida sobre el tema. [520] Pero ¿cómo lograr que las personas participen de una relación de aprendizaje bajo estas condiciones? La intención de comunicarnos no es condición suficiente para que se establezca el diálogo, además se necesita apertura, sinceridad y equilibrio entre las voces.[521]

A diferencia de otras formas de comunicación, el diálogo exige una apertura a la opinión del otro, podemos dialogar desde el convencimiento y la certeza de la verdad siempre que mantengamos la apertura a los argumentos y la voz del otro. No existe diálogo sin la palabra ajena; el diálogo sin escucha se convierte en un monólogo que no busca conocer y aprender sino informar, instruir o adoctrinar. El

---

[518] Todos los inventos y descubrimientos se realizan utilizando la información disponible en la red social; por ello, es más que cuestionable que se reconozca el conocimiento como una propiedad privada con un acceso limitado por los derechos de autor y las patentes. Busaniche, Beatriz (et al) (2006) *Prohibido pensar, propiedad privada: los monopolios sobre la vida, el conocimiento y la cultura.* Fundación Vía Libre. Buenos Aires.

[519] Cita de Bajtiin en Todorov, Tzvetan (1981) *Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. p 50. Editions du Seuil, Paris.

[520] Marrero, Javier. Rodríguez, Mari Luz. (2007) *Bakthin y la educación.* En Qurriculum, nº 21, Octubre. Universidad de La Laguna. Tenerife. pp. 27-56.

[521] Si bien todo dialogo implica un aprendizaje, no todo aprendizaje es educativo; de hecho para que el dialogo se pueda considerar educativo éste debería responder de forma contextualizada a una finalidad que contemplara el bienestar compartido personal, social o ambiental. Por esa razón el maltrato personal no se puede considerar como una acción educativa.

principal problema del diálogo reside precisamente en la negación a escuchar la palabra y los argumentos del otro. Los recelos, el resentimiento y la desconfianza alimentan los conflictos e impiden cualquier relación educativa precisamente porque se resisten a reconocer al otro, a considerar su palabra y su derecho a expresarla. Sin diálogo los conflictos no se abordan, permanecen aislados y se retroalimentan en sus razones, pues el mal sólo sobrevive en esa ausencia de relación. Cuántas veces a lo largo de nuestra experiencia escolar hemos visto cómo profesores y alumnos se dedican a negar o ridiculizar los argumentos de los demás. El rechazo al otro sobre la base de la verdad implica situar ésta por encima de ser humano que la formula y, por consiguiente, afirmar su derecho prioritario de existencia; de este modo, las ideas se anteponen al ser humano:

> *"De camino hacia su monasterio, dos monjes budistas se encontraron con una bellísima mujer a la orilla de un río. Al igual que ellos, quería ella cruzar el río, pero éste bajaba demasiado crecido. De modo que uno de los monjes se la echó a la espalda y la pasó a la otra orilla.*
>
> *El otro monje estaba absolutamente escandalizado y por espacio de dos horas estuvo censurando su negligencia en la observancia de la Santa Regla: ¿Había olvidado que era un monje? ¿Cómo se había atrevido a tocar a una mujer y a transportarla al otro lado del río? ¿Qué diría la gente? ¿No había desacreditado la Santa Religión? Etcétera. El acusado escuchó pacientemente el interminable sermón. Y al final estalló: «Hermano, yo he dejado a aquella mujer en el río. ¿Eres tú quien la lleva ahora?»"*
>
> *"Si tienes que escoger entre el dictado de un corazón compasivo y las exigencias de una ideología, rechaza la ideología sin dudarlo un momento. La compasión no tiene ideología"*[522]

Para aprender debemos dialogar y para dialogar debemos superar las barreras de los prejuicios ideológicos, la indiferencia y la violencia, dialogar es reconocer al otro, incluso cuando éste se niega o no está presente. Si en una clase planteamos el tema del terrorismo o la esclavitud, para comprenderlo debemos hacerlo con

[522] De Mello, Anthony (1982) *El canto de un pájaro.* p. 143 Sal Terrae. Santander.

argumentos que nos muestren y refuercen todos los puntos de vista. Esto no implica que los aprobemos ni compartamos; al contrario, nos permite tomar conciencia sobre las razones originarias del conflicto, reconocer las causas y buscar alguna alternativa para prevenir o solucionar los problemas. La convicción del saber no se desarrolla sobre la negación de otras ideas sino en un reconocimiento de las propias en el diálogo con otras diferentes. Siempre existe la posibilidad de que algún alumno, al conocer el nazismo, se identifique con las ideas de Hitler; en estos casos, el diálogo permite contrarrestar los argumentos, llevarlo a la reflexión y generar un cambio. Por el contrario, la represión sólo provocaría el aislamiento de la comunidad y la radicalización de su postura. [523]

La apertura y la sinceridad despejan el camino del diálogo pero, para poder conversar, necesitamos caminar a la misma altura, el alumno no puede aprender cuando marcha a kilómetros de distancia del profesor y sus compañeros. La asimetría de conocimiento no tiene por qué ser un impedimento para el diálogo, de hecho, cualquier padre cuando le habla a su hijo pequeño adapta el lenguaje a la capacidad de comprensión del niño. Situarse a la altura del alumno en el diálogo no es ninguna muestra de debilidad intelectual, la debilidad intelectual consiste precisamente en lo contrario, en la incapacidad para simplificar los conceptos y encontrar las palabras que conecten con las personas.

La simetría en el diálogo no deshace la asimetría de conocimientos, de la misma manera que el trato igualitario no implica un equilibrio de poder, toda relación humana es asimétrica en la medida que las personas somos diferentes, acumulamos experiencias distintas y cumplimos diversos roles en las relaciones personales e institucionales. El problema no es la asimetría de poder y conocimiento, de hecho los mejores educadores nos demuestran que se puede mantener la autoridad sin necesidad de distanciarse o coaccionar a los alumnos, cuando ésta se sustenta en la empatía y la capacidad de enseñar. Por el contrario son

[523] Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Barcelona. Octaedro

los docentes incompetentes los que, para mantener su prestigio, necesitan apelar a la docencia autoritaria y al status que le confieren las credenciales educativas.[524]
Por su naturaleza social, la verdad y el discurso que la sustenta cambian conforme cambian los autores, sus necesidades y el contexto. Bajtín abordó este problema operativo de la relatividad con una propuesta ingeniosa *"el diálogo polifónico.*" Si cada ser es singular y la verdad es un enunciado social dinámico, los discursos personales deberían ser intercambiables e inagotables. La polifonía permite recoger y reconocer la diversidad de voces, unificándolas en torno a un objetivo de expresión común, trasformando el diálogo en una relación abierta al aprendizaje:

> *"Para el diálogo (…) mantener las condiciones relacionales para extender la discusión es con frecuencia más importante, a largo término, que plantear las preguntas específicas disponibles. Respuestas, soluciones y acuerdos son cosas fugaces en la historia humana, mientras que la fábrica de intercambio dialógico es la que sostiene la verdadera capacidad humana de generar y revisar estos resultados provisionales."*[525]

En este sentido, la filosofía esencialista constituye el mayor obstáculo para el diálogo educativo, porque impone un concepto del saber como algo que existe al margen de nosotros, un objeto concluso, susceptible de ser alcanzado, poseído, vendido o trasmitido. Pero la verdad no es una entidad material sino un término creado para dar respuesta a unas necesidades. La única verdad es precisamente la relatividad de su origen y función, siempre dependiente de unas determinadas personas y contextos históricos. Por esa razón, el fin del diálogo educativo no es conocer la verdad, sino construir una acorde con nuestras necesidades humanas:

> *"La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el diálogo inconcluso. La vida es dialógica por naturaleza. Vivir quiere decir participar en un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo. En este diálogo, el hombre completo toma parte con toda su*

[524] Ellsworth, Elizabeth (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad.* Akal. Madrid.
[525] Burbules, Nicholas (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, p 144. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

vida: con sus ojos, labios, manos, alma, espíritu, el cuerpo entero, los actos. Su ser entero se le va en la palabra"[526]

[526] Bajtin, Mijail (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. p. 165. Taurus, México.

Algunas conclusiones prácticas

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él

Arendt Hannah

A lo largo de estas páginas hemos realizado una revisión crítica de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos de la educación. Los argumentos expuestos no se limitan a retratar los problemas sino que contraponen una alternativa de resolución a todos y cada uno de ellos, a partir de un cambio de paradigma pedagógico. El concepto contemporáneo de la educación y el diseño de nuestro sistema educativo se basan en una interpretación del individuo como un producto elemental metafísico o material, a pesar de que esta descripción, en poco o nada, se corresponda con nuestra naturaleza. Somos más que un puñado de polvo o la suma de un millón de células, la vida en nuestra forma humana es el resultado de una relación, un sistema dinámico con propiedades emergentes que existe y se conforma como ser gracias a otros sistemas internos y externos.[527] La pedagogía relacional parte de esta premisa y por ello considera que tanto la comprensión de nuestro ser como las soluciones a sus problemas vitales debería partir del estudio de esas relaciones.

La pedagogía relacional no reduce y excluye sino amplifica e incluye, contempla todo el sistema e intenta mantener su homeostasis en la complejidad y la incertidumbre; por eso, quien busque en ella una definición universal, o un manual de instrucciones no los encontrará, pues cada relación educativa es única y mutable, siempre referida a unos momentos, lugares, seres y necesidades particulares. Por ello, todas las propuestas alternativas incluidas en esta tesis no deberían considerarse más allá del momento, las circunstancias y los actores a los que se refieren. La única condición que exige la pedagogía relacional es la apertura al afecto, el compromiso y el diálogo; esta condición es la que hace que las relaciones fluyan en un sentido positivo y con ello que el sistema se auto-organice de forma equilibrada considerando las necesidades de todos sus componentes. El afecto nos provee de empatía y autoestima, el compromiso de motivación y resilencia, y el diálogo de conocimiento y sabiduría. El hecho de llevar a cabo una relación de estas características depende tanto del querer de los implicados como

[527] Los fundamentos científicos de este cambio de paradigma se pueden encontrar implícitamente, entre muchos otros, en Henle, Mary (1961) *Documents of Gestalt Psychology*. University of California Press. Los Angeles. Von Bertalanffly (1979) *Perspectivas en la teoría general de los sistemas.* Alianza Editorial. Madrid. Lovelock, James. (1983) *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra.* Hermann Blume. Madrid Margulis, Lynn. (2002) *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista para la evolución.* Debate. Madrid. Donati, Pierpaolo (2006) *Repensar la sociedad: El enfoque relacional* Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid.

de su saber y poder, las dos primeras cuestiones pueden ser abordadas desde el ámbito micro educativo de la enseñanza y el aprendizaje; la tercera, sólo puede afrontarse desde el campo de la macroestructura educativa, política y económica que determinan las condiciones de vida y, por ende, las relaciones personales:

> *"Esta vocación de ser más que no se realiza en la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía. Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su vocación, en la realización de su destino, […] es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías. La vocación de ser más, como expresión de la naturaleza humana haciéndose historia, necesita condiciones concretas sin las cuales la vocación se distorsiona."*[528]

Como acertadamente señala Freire, nuestras vidas dependen tanto de las relaciones micro/personales como macro/sociales por lo que la pedagogía relacional no se puede limitar al espacio familiar, de un aula o centro escolar, sino que debe instaurarse en el dominio de las instituciones educativas, políticas y económicas, propiciando las condiciones favorables para el desarrollo humano. Estos campos de transferencia y aplicación de la pedagogía relacional, por su especial incidencia en el bienestar social, merecen una especial atención, pues el buen gobierno siempre estará determinado por la posesión del conocimiento necesario para decidir, las facilidades de participación política para poder actuar y el acceso a recursos económicos para hacerlo con libertad. Sin estas condiciones no es posible lograr el empoderamiento personal y un desarrollo social.[529] Al respecto la pedagogía relacional nos ofrece algunas lecciones sobre el qué hacer cuando el sistema educativo, el libre mercado y la democracia representativa no ofrecen un marco favorable al desarrollo humano y se distancian tanto de la realidad social que se muestran incapaces de comprenderla y darle una respuesta pertinente.[530]

---

[528] Freire, Paulo. (1996) *Política y educación*. p. 13 Siglo XXI. México.

[529] Somers, Margaret. (2008) *Genealogies of Citizenship: Markets, Statelessness, and the Right to Have Rights.* Cambridge University Press. Cambridge

[530] Las lecciones para la educación representan un extracto de la propia tesis, las referentes a la democracia y el mercado recogen de forma resumida algunas propuestas para el cambio del modelo político y económico.

Lecciones para la educación

Sin relación no hay educación y toda relación es praxis ética, estética y económica, compromiso con un proceso de búsqueda interminable de un ser histórico e inconcluso. En la vida tenemos tres alternativas podemos avanzar dialogando, andar en círculos discutiendo o pararnos a contemplarla. Cada una de estas tres posibilidades son consustanciales a una forma de ser, estar y hacer en el mundo.

Existen personas que afirman conocer la verdad y que, por tanto, no necesitan caminar en su búsqueda, individuos solitarios que permanecen sentados en lo que consideran el final de la senda. En la vida de estas personas, que denomino monológicas, no tienen cabida las dudas ni las preguntas, más allá del yo y el mí. Desde su perspectiva toda acción educativa debería empezar y finalizar en un determinado espacio-tiempo, de una sola forma y con el mismo resultado. Lo monológico, por lo tanto, es conservar la tradición y educar para su mantenimiento.

También hay otra clase de personas que creen que la verdad es la meta en una competición intelectual, donde cada victoria sobre el oponente representa un paso de aproximación y cada derrota un retroceso. Para estos seguidores de la dialéctica lo importante en la vida es ganar la competición con independencia a donde nos lleve y cuál sea el premio. Educar en la dialéctica es animar a los alumnos consumir sus vidas disputando su verdad, a cada paso y en todas las direcciones, esperando encontrar en ello algún sentido.

Por último, está la tercera actitud vital, la de la gente que asume que la verdad es una apreciación personal válida en un momento, un lugar y en una relación concreta. Estas personas dialógicas asumen la conciencia del ser y crecer a cada instante. Para ellas, el sentido de la acción educativa, no se sitúa en una meta sino en la intención de mejorar la existencia.

En la primera parte de este trabajo demostramos que lo monológico no puede ser una opción educativa en la medida que niega la realidad y sustenta su razón en el poder para reprimir la disidencia. También rechazamos la dialéctica como alternativa educativa por su menosprecio a las razones ajenas y enaltecimiento del conflicto. Y, finalmente, justificamos la razón dialógica como una alternativa

educativa real que no se conforma, ni se enfrenta sino que asume su responsabilidad de ser humano desde y con el mundo.

Como el deseo de ser nunca es suficiente, en la segunda parte de la tesis, indagamos sobre el poder ser, abordando las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del ser humano. En este caso, asumiendo que desde el primer al último aliento a lo largo de nuestra vida somos seres en relación, siempre tan completos e inacabados como complejos y simples. También descubrimos que educar es educar para el momento en que vivimos, considerando las cosas que atendemos y la forma que entendemos, avanzando en el conocimiento de nuestra forma de ser particular. En este caso, comprobando que el talento es tan universal como circunstancial, siempre referido a un ser, una dimensión y un ámbito de expresión únicos. Lo que aprovechamos de paso para denunciar el uso maniqueo de la inteligencia como un instrumento para agrupar, clasificar, discriminar y excluir socialmente a las personas en función del sexo, la cultura, la edad o el color de la piel.

El querer ser y las posibilidades de ser deben concretarse en un hacer práctico. Como seres sociales que habitamos un mundo institucionalizado, dependemos de una organización política y una macroestructura legislativa que determina nuestras condiciones de vida. Por ello, en la tercera parte del estudio hemos analizado el sistema educativo español y las condiciones en que se desarrolla la práctica educativa, poniendo en evidencia la relación entre el diseño del sistema, las relaciones que promueve y los resultados educativos. De esa forma, pudimos corroborar la contradicción entre el discurso comprensivo de los fines educativos y la organización excluyente de la práctica educativa. Finalmente como solución al problema hemos razonado la viabilidad de un cambio del sistema y de las relaciones educativas, introduciendo un nuevo modelo educativo inspirado en algunas experiencias e iniciativas, de carácter inclusivo, que han demostrado ser más rentables desde un punto de vista personal, social y económico.

En este punto conviene señalar que todas las lecciones que de la tesis extraigo para la educación, forman parte de un proceso de búsqueda compartida y esperanzada, y como tales son tan reales como discutibles, pues sólo lo real puede ser cuestionado, informado y tratado.

Lecciones para la democracia

La participación política efectiva en una sociedad democrática requiere conocimiento. Sin conocer a los candidatos y las propuestas de los programas la decisión de apoyar una u otra opción depende de un criterio publicitario o lo que es lo mismo de la capacidad económica de los candidatos y partidos para promocionarla. El volumen de población y la complejidad de las áreas de gestión públicas hacen que cada vez sea más difícil conocer a las personas y los problemas y, más aún, valorar las alternativas de resolución. La pedagogía relacional aplicada en el ámbito político propone facilitar en la medida de lo posible la participación y la toma de decisión ciudadana.

El primer problema que plantean los modelos democráticos es el de la representación. En la política actual nombrar a alguien que me represente, conforme a lo que consideramos necesario hacer, es sinónimo de nombrar a alguien que me gobierne conforme a lo que el estime que debería hacerse. Como ambos procederes, por su naturaleza son incompatibles lo primero que cabría sustituir es el concepto de gobierno directivo por el de administrativo, ya que si la soberanía reside en el pueblo la dirección también debería ajustarse a sus deseos.[531] Este cambio implica incrementar la capacidad de decisión en las tres variables del sistema: los candidatos, las funciones y los programas.

En cuanto al sistema de elección de los candidatos al gobierno las listas deberían ser abiertas y permitir la concurrencia de candidaturas independientes. No es admisible tener que votar a un montón de gente que no merece mi confianza sólo porque están incluidas en la lista que representa el programa con el que me siento más identificado.[532] En cuanto a las funciones, éstas deberían asignarse y reflejarse en la propuesta de designación de los candidatos. Puede que la mayoría de la población no disponga de los conocimientos para decidir cómo desarrollar las políticas en un área como la salud, pero sí poseen la capacidad para discernir si

[531] Vázquez, Diana, Vázquez, Juan (2011) *La desafección social hacia los partidos políticos.* Edición libre de los autores disponible en: http://es.scribd.com/doc/74416756/La-desafeccion-social-hacia-los-partidos-politicos

[532] Sobre las posibilidades de las candidaturas independientes se puede consultar el trabajo de Bolleyer, Nicole. Weeks, Liam (2009) *The Puzzle of Non-Party Actors in Party Democracy: Independents in Ireland* Comparative European Politics, vol. 3, no. 7, pp 229-324. UK. El sistema de listas y candidaturas abiertas también debería establecerse como norma en todas las elecciones políticas, sindicales y empresariales.

una persona está cualificada para gestionar dicha área.[533] Por último, queda el tema de la legitimidad de los programas electorales; en la actualidad, no existe ninguna norma que regule la publicidad engañosa en el ámbito de la política, por lo que cualquiera puede prometer lo que le plazca y después incumplirlo sistemáticamente e incluso hacer lo contrario a lo prometido en su programa. Para evitar esta práctica se podía disponer por ley la obligación de cumplir las propuestas electorales.[534]

Un cambio de las normas en el procedimiento electoral por sí solo no basta para establecer un sistema democrático, la calidad democrática depende tanto de las condiciones legales de participación como de la relación con los candidatos y los programas. La confianza en la competencia y honestidad del político y en las medidas propuestas sólo es posible mediante el diálogo informado. Se necesita conocer a los candidatos y los programas, una premisa que apenas se cumple, pues en las democracias actuales la comunicación con los candidatos y la conversación sobre los programas es escasa, unidireccional, superflua, errática y restringida al período electoral. Con este tipo de relaciones los electores no pueden valorar las cualidades de los candidatos, comparar las ventajas y desventajas de las diferentes propuestas programáticas y menos aún participar activamente y realizar el control y seguimiento de la gestión política. La democracia real pasa por una relación abierta que acepte la diversidad de opinión y anime a la participación. Una reivindicación difícil de lograr si continúa la estrategia actual de concentración y control ideológico de los medios de comunicación privados y la gestión partidista de los medios públicos de comunicación.[535]

---

[533] No parece razonable que una persona acceda a gestionar una determinada área de la administración sin ningún conocimiento de la misma, ya que ello implica o bien acudir a la contratación de asesores con el consiguiente incremento de los costes de la gestión o confiar en los técnicos de la administración, supeditando, en ambos casos, las decisiones políticas al criterio de personas sin ninguna relación con el electorado.

[534] Dado que las circunstancias socioeconómicas son bastantes imprevisibles en el caso de tener que contradecir las propuesta del programa, éstas deberían ser sometidas a referéndum, haciendo uso de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para la democracia participativa digital. Ramos, Irene. Campos, Eva. (2013) *Ciudadanía en 3D: Democracia digital deliberativa. Un análisis exploratorio.* Edhasa. Madrid. Lévy, Pierre (2004) *Ciberdemocracia: ensayo sobre filosofía política*. UOC. Barcelona.

[535] La manipulación de la opinión pública desde los medios de comunicación representa la mayor amenaza para la democracia del siglo XXI. Sartori, Giovanni (2012) *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Taurus. Madrid. Postman, Neil (1991) *Divertirse hasta morir. el discurso público en la era del show business.* La Tempestad. Barcelona.

Lecciones para el mercado

Los partidarios de la sociedad capitalista consideran que el libre mercado es la solución a los problemas del desarrollo humano. Y dado que el mercado se basa en la libertad, la honestidad y la confianza, compete al estado establecer y garantizar estas condiciones iniciales para dejar después que éste opere por sí mismo generando las mejoras sociales que le son consustanciales. Todo ello sin plantearse, siquiera como posibilidad, que la propia dinámica del mercado pueda operar desgastando la base de los valores que fundamentan su existencia. Por ejemplo, si los resultados de mercado no satisfacen, como ocurre en la actualidad con la mayor parte de la población mundial, el criterio bienestar en que se basa la justicia, no podemos esperar que los valores de la honestidad y la confianza continúen presentes en el mismo:

> *"Nadie debería estar condenado a vivir una vida breve o miserable por ser de una clase social o país "equivocado", pertenecer a una raza o a un grupo étnico "equivocado", o ser del sexo "equivocado"*[536]

Si en un mundo de recursos finitos, la única motivación que induce a los individuos a trabajar es el interés propio y el único juicio de valor que la sociedad es capaz de soportar es la de la eficiencia en la maximización en los beneficios particulares, el incremento de la exclusión y la conflictividad será lo único que traiga el porvenir, pues en la economía de mercado, el que gana se queda con todo y el que pierde lo pierde todo, incluso la capacidad y posibilidad de volver a competir. La ilegalidad, que mina convivencia y el bienestar (economía sumergida, extorsión, drogas, prostitución), es la única vía de retorno a la competición que se deja a los desposeídos. Zagmani considera que es posible romper este círculo vicioso del mercado cambiando las reglas de juego, sustituyendo las relaciones competitivas excluyentes por unas continentes.[537]

---

[536] PNUD (2013) *Informe sobre Desarrollo Humano 2013: El ascenso del sur. Progreso humano en un mundo diverso.* p. 29 Organización de las Naciones Unidas. New York. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf Buena parte de los avances en los índices de desarrollo humano se obtienen de forma fraudulenta a coste de hipotecar a las generaciones futuras, en el ámbito económico, traspasando la deuda del estado y las familia del corto al largo plazo, y en ambiental sobreexplotando y contaminando los recursos naturales.

[537] Zamagni, Stefano (2012) *Por una economía del bien común*. Ciudad Nueva. Madrid

Para cambiar las relaciones de dependencia y explotación económica, el estado debería establecer una renta básica participativa que garantice a la población el acceso a los medios de subsistencia, haciendo efectivo además el derecho al trabajo. Esta medida propuesta por Atkinson considera que desde un punto de vista económico y social es mucho más rentable financiar el pleno empleo de la ciudadanía con servicios a la comunidad en aéreas que mejoran las condiciones de vida de toda la población como la educación, sanidad, medio ambiente, asuntos sociales, investigación y obras públicas que tener que hacerlo en seguridad y defensa.[538] La renta básica participativa y la asunción de la responsabilidad social que promueve no son condiciones suficientes para la mejora de las relaciones, necesitamos asumir también una responsabilidad ambiental sobre la ocupación y utilización de los recursos naturales controlando la natalidad y los flujos migratorios, pues el incremento y hacinamiento de la población en un planeta de dimensiones y con recursos limitados conlleva unas restricciones del espacio vital y los medios de subsistencia, que inevitablemente se traducen en conflictos ambientales y sociales.[539]

La responsabilidad económica es otra de las condiciones que deben presidir las relaciones. Si los subsidios del estado a personas capacitadas por no hacer nada son cuestionables, también lo es vivir de las rentas especulando con el capital de forma improductiva en los mercados de divisas y de deuda pública, o manipulando los precios con inversiones a corto plazo que arruinan a la población. El control de estas malas prácticas pasaría por unificar las monedas para estabilizar el tipo de cambio y potenciar el mercado interno, reorientar la demanda promocionando y reduciendo los impuestos al consumo de aquellos productos y servicios que contribuyen a mejorar la salud y el bienestar a largo plazo, grabar las inversiones de capital procedente de los paraísos fiscales, y prohibir a los bancos la inversión en deuda pública y la concesión de créditos en condiciones abusivas.[540]

---

[538] Atkinson, Anthony. (1996) *The Case for a Participation Income*, The Political Quarterly, vol. 67, pp. 67-70. La propuesta de Atkinson se diferencia de la renta básica universal, planteada entre otros por Raventós, en que ésta asume la responsabilidad social del ciudadano con respecto a la comunidad. Raventós. Daniel. *Las condiciones materiales de la libertad*. El viejo topo. Barcelona.

[539] Sartori, Giovanni. Mazzoleni, Gianni (2003) *La tierra explota: superpoblación y desarrollo*. Taurus. Madrid.

[540] Stiglitz, Joseph. (2012) *El precio de la desigualdad.* Taurus, Madrid. Rodrik, Dani (2011) *La paradoja de la globalización.* Antoni Bosch. Barcelona.

A modo de epílogo

Entre lo más valioso e insignificante de la humanidad de nuestro ser no existe el espacio para el orgullo o la vergüenza; por ello, no es relevante para lo que ocupa este trabajo afirmar una verdad. Es la necesidad de hablar sobre la propia experiencia, de los sinsentidos que vivimos y para los que no encontramos respuesta, lo que anima este texto. Entré en la universidad con la esperanza de hallar una explicación y me encontré con más de lo mismo: un discurso explícito que contradecía la práctica implícita. Personas que se dirigen a personas con la calculadora de la formalidad, midiendo cada palabra invertida en la conversación por miedo a equivocarse, artistas de un decir por decir recargado que nos deja sin aliento y sin referencias de a cuenta de qué venía la conversación. Sincerarnos sobre lo que hacemos, sentimos y pensamos se ha convertido en un acto de mala educación. Debemos mostrarnos siempre formales y políticamente correctos, restringiendo el diálogo informado a los patios, los pasillos y despachos a puerta cerrada. De esa forma, toda nuestra educación se basa en enseñar y aprender a responder en público sobre lo impertinente; pienso que ya va siendo hora de que enseñemos y aprendamos a preguntar sobre lo pertinente:

> *"resuélvase este problema y la escuela sanará sola: los niños saben que la escuela no es justa, ni honesta, ni impulsada por la integridad. Saben que son devaluados en clases y notas, que la institución es indiferente a ellos como individuos. La retórica del afecto contradice lo que afirma el procedimiento y contenido de la escuela, que muchos niños no tienen futuro tolerable y la mayoría tiene uno marcadamente proscrito. El problema es estructural. La escuela se ha construido para servir a una sociedad de asociaciones: grandes empresas, instituciones y agencias. Los niños saben esto instintivamente. ¿Qué piensan de esto? ¿Cómo deberíamos pensar nosotros?"* [541]

[541] Gatto, John Taylor. (2001) *The Underground History of American Education: A school teacher's intimate investigation into the problem of modern schooling.* p. 250. Oxford Village Press. New York.

Bibliografía

El problema de interesar al lector es del divulgador, no del público. La pregunta de si existen conceptos que por su complejidad no puedan divulgarse es parte de lo mismo: encontrar la manera es nuestra labor y nuestra responsabilidad.

Ana María Sánchez

Aja, Eliseo. Carbonell, Francesc. Funes, Jaume. Vila, Ignasi. Pereda, Carlos. Actis, Walter y De Prada, Miguel Ángel. (2000) *La emigración extranjera en España. Los retos educativos.* La Caixa. Barcelona.
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/caixa.pdf

Álvarez, Almeida. Del Rio, Pablo. Del Rio, Miguel. (2004) *Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia.* Fundación infancia y aprendizaje. Madrid.

Álvarez, Juan Manuel. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Editorial Morata. Madrid

Amnistía internacional. (2000) *Un escándalo oculto, una vergüenza secreta. Tortura y malos tratos a menores.* Amnistía Internacional. Madrid.

Anderson, Kristin. (2010) *Benign Bigotry: The Psychology of Subtle Prejudice.* Cambridge. New York.

Andreoni, James. Petrie, Ragan, (2008) *Beauty, gender and stereotypes: Evidence from laboratory experiments*, Journal of Economic Psychology, Elsevier, vol. 29 (1), pages 73-93, February. University of Wisconsin. Madison.
http://econweb.ucsd.edu/~jandreoni/Publications/JEPsy2008.pdf

Apel, Karl-Otto. (1986) *Estudios éticos.* Alfa. Barcelona

Apel, Karl-Otto. (1995) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós Ibérica. Barcelona.

Apple, Michael. (1986) *Ideología y currículo.* Akal Madrid.

Apple, Michael. (1989) *Maestros y textos*. *Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Paidós Barcelona.

Apple, Michael. (2001) *Política, cultura y educación*. Morata. Madrid.

Apple, Michael. (2002) *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Paidós. Barcelona.

Apple, Michael. (2011) *Education and power.* 3rd edition. Routledge. New York.

Ariely, Dan. (2011) *Las ventajas del deseo*. Editorial Ariel. Barcelona.

Ariely, Dan. (2008) *Las trampas del deseo.* Editorial Ariel. Barcelona.

Aristóteles. (2007) *Política.* Espasa Calpe. Madrid.

Arendt, Hannah. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. *Ocho ejercicios de reflexión política.* Península. Barcelona

Arrue, Marta. (2012) *Un reto para los jóvenes: Hábitos saludables y bienestar psicológico.* Editorial Académica Española.

Asociación Española de Pediatría. (2008) *Manual de lactancia materna. De la teoría a la práctica.* Editorial Médica Panamericana. Madrid.

Atchley, Robert. (1999) *Continuity and adaptation in aging: creating positive experiences.* Johns Hopkins University Press. Meryland

Atkinson, Anthony. (1996) *The Case for a Participation Income.* The Political Quarterly, vol. 67, pp. 67-70.

Ball, Stephen. Youdell, Deborah. (2007) *Privatización encubierta en la educación pública.* Instituto de Educación. UCL. Londres.
http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf

Bajtin, Mijaíl. (1999) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. México

Bajtín, Mijaíl. (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro.* Taurus. México.

Bajtín, Mijaíl. (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski.* Fondo de la Cultura Económica. México.

Bales, Kevin. (2000) *La nueva esclavitud en la economía global*. Siglo XXI Madrid.

Bales, Kevin. Trodd, Zoe. Kent, Alex. (2009) *Modern Slavery: The Secret World of 27 Million People* Oneworld Publications. Oxford.

Baughman, Fred. Hovey, Craig (2007) *El fraude del TDAH. Cómo La psiquiatría transforma en pacientes a niños normales.* Trafford Publishing

Bauman, Zigmunt. (2005) *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos* humanos. Fondo de la Cultura Económica. México.

Bauman, Zygmunt. (2005) *Vidas desperdiciadas. La postmodernidad y sus parias. Paidós.* Buenos Aires.

Bauman, Zigmunt. (2006) *Ética postmoderna.* Siglo XXI. Madrid.

Bauman, Zigmunt. (2007) *Vida de consumo*. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

Baumol, Willians. Backman, Sue. (1991) *Perfect markets and easy virtue. Business ethics and the invisible hand.* Blackwell. Massachussets.

Becker, Gary. (1983) *El capital humano*. Alianza Editorial. Madrid.

Benhabib, Seyla. (2006) *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo.* Gedisa. Barcelona.

Belanger, Bagriana. (1985) *La Sugestología* Ediciones Mensajero. Bilbao.

Belenguer, Enrique. (1978) *M.B. Cossio y la desjerarquización docente* en Revista Española de Pedagogía. nº 127. octubre-diciembre. pp. 117-120. Madrid.

Bernal, Martin. (1993) *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica.* Crítica. Barcelona.

Berg, Ivar. (2003) *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Percheron Press/Eliot Werner Publications. New York.

Bernays, Edward. (2008) *Propaganda.* Melusina. Barcelona

Bermejo, José Carlos. (2006) *Ciencia, ideología y mercado.* Akal. Madrid.

Beyer, Landon. (1997) *William Heard Kilpatrick* en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada p 9. vol. XXVII, n° 3, septiembre UNESCO. Paris. págs. 503-521 http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF

Bingham, Charles, Sidorkin, Alexander. (2004) *No education without relation*. New York: Peter Lang.

Bishop, Claire. (2004) *Antagonism and Relational Aesthetics*. October. nº. 110. pp 51-79. http://salonkritik.net/10-11/2010/08/antagonismo_y_estetica_relacio.php

Blakemore, Sarah-Jane. Frith, Uta. (2007*) Como aprende el cerebro. Las claves para la educación.* Ariel. Barcelona.

Boal, Augusto. (2009) *La estética del oprimido*. Alba Editorial. Barcelona.

Bodrova, Elena, Leong, Deborah. (2004) *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotski.* Pearson. México.

Bolleyer, Nicole. Weeks, Liam. (2009) *The Puzzle of Non-Party Actors in Party Democracy: Independents in Ireland*. Comparative European Politics, vol. 3, no. 7, pp 229-324. UK.

Bompa, Tudor. (1990) *Theory and Methodology of Training* Kendall / Hunt Publishing Company. Dubuque. Iowa.

Bompa, Tudor. (2005) *Entrenamiento para jóvenes deportistas.* Hispano Europea. Barcelona.

Boniface, Simon. Ziemann, Ulf. (2003) *Plasticity in the human nervous system. Investigations with transcranial magnetic stimulation.* Cambridge University Press. Cambridge.

Borghands, Lex. De Grill, Andries. (2000) *The overeducated worker? The economics of skill utilitation.* Edward Elgar Publishin. Massachusetts. Hanushek, Eric (2007) *Education Production Functions.* Palgrave Encyclopedia. Stanford University. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202008%20PalgraveDict_0.pdf

Botkin, James. Mahdi, Elmandjra. Malitza, Mircea (1985) *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma.* Aula XXI Santillana. Madrid.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean Claude. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre. (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus. Madrid.

Bourdieu, Pierre. (2008) *Homo Academicus*, Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre. (2011) *Las estrategias de la reproducción social.* Siglo XXI. Madrid.

Bourriaud, Nicolás. (2006) *Estética relacional,* Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Bowlby, John. (2006). *Vínculos Afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata. Madrid.

Bruer, John. (2000) *El mito de los tres primeros años.* Paidós. Barcelona

Bryant, Donna. Maxwell, Kelly. Taylor, Karen. Poe, Michele. Peisner-Feinberg, Ellen. Bernier, Kathleen. (2003) *Smart Start and Preschool Child Care Quality in NC: Change Over Time and Relation to Children's Readiness.* The University of North Carolina at Chapel Hill.
http://fpg.unc.edu/sites/default/files/resources/reports-and-policy-briefs/FPG_SmartStart_SS-and-Preschool-Child-Care-Quality-in-NC-March2003.pdf

Buber, Martin. (1998) *Yo y tú*. Caparrós Editores. Madrid.

Buber, Martin. (2004) *El camino del ser humano y otros escritos.* Fundación Emmanuel Mounier. Madrid.

Buqueras y Bach, Ignacio (2005) *España, en hora europea. Libro Blanco de la Comisión Nacional para la Racionalización de los horarios españoles.* INAP. Madrid

Burbules, Nicholas. (1999) *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Busaniche, Beatriz (2006) *Prohibido pensar, propiedad privada: los monopolios sobre la vida, el conocimiento y la cultura*. Fundación Vía Libre. Buenos Aires. http://www.vialibre.org.ar/wpcontent/uploads/2006/11/prohibidopensarpropiedadprivada.pdf

Buzan, Tony. (1989) *Como utilizar su mente con máximo rendimiento* Ediciones Deusto. Bilbao

Cahn, Edgar. (2004) *No más gente desechable. La cooperación un imperativo.* Essential Books. Washington.

Calle, Ramiro. (2009) *101 Cuentos clásicos de la india. Una tradición del legado espiritual.* Edaf. Madrid.

Calvo Charro, María. (2007) *Iguales pero diferentes. Cerebro, hormonas y aprendizaje.* Almuzara. Madrid.

Cámaras de Comercio. (2013) *Indicador de confianza empresarial. Perspectivas del primer trimestre 2013*. Cámaras de Comercio. Madrid. http://www.camaras.org/publicado/shop/prod_42442/estudios/pdf/publicaciones/encuest_coyun/2011/2013_i_icesect.pdf

Cámara Villar, Gregorio. (1989) *Nacional-catolicismo y Escuela. La socialización política del Franquismo, 1936-1951.* Hesperia. Jaén.

Cañizares, Antonio. (2005) *Orientaciones morales ante la situación actual de España.* Instrucción pastoral de la Conferencia Episcopal Española. http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/OrientacionesSituacionActual.pdf

Castro-Caldas, Alexandre. Peterson, Karl Magnus. Reis, Alexandra. Stone-Elander, Sharon. Ingvar, Martin. (1998) *The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain*. Brain, 121, pp 1053–1063. Oxford University Press. http://brain.oxfordjournals.org/content/121/6/1053.full.pdf

Cavalli-Sforza, Luigi Luca. Cavalli-Sforza, Francesco. (2001) *¿Quiénes somos?: historia de la diversidad humana.* Editorial Crítica. Barcelona.

Chalmers, Graeme. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural.* Paidós. Barcelona.

Chechik, Gal. Meilijison, Isaac. Ruppin, Eytan. (1999) *Neuronal Regulation: a mechanism for synaptic pruning during brain maturation.* Neural Computation volume 11 Issue 8. November pp. 2061–2080. http://ai.stanford.edu/~gal/Papers/For_Aliza/chechik_nr_del.pdf

Cheney Margaret. (2009) *Nikola Tesla: El genio al que le robaron la luz.* Turner Publicaciones. Madrid.

Chidambaram, Laku. Zigurs, Ilze. (2001) *Our Virtual World: The transformation of work, play and life via technology.* Idea Group Publishing. London.

CIDE (2008) *Orientación educativa. Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.

Cialdini, Robert. (1990) *Influencia. Ciencia y práctica. Conformidad social, motivación y aprendizaje.* Sastre Vidal. Barcelona.

CIDE (1992) *La ley General de Educación, 20 años después.* Revista de Educación Número Extraordinario. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Cirici, Pellicer. (1977) *La estética del franquismo*. Gustavo Gili. Barcelona.

Coleman, John. Hendry, Leo. (2003) *Psicología de la Adolescencia.* Morata. Madrid.

Coll, Cesar. (2007) *El construccionismo en el aula.* Grao. Barcelona.

Collins, Randall. (1989) *La sociedad credilencialista*. Akal. Madrid.

Connell. Robert. (2006) *Escuelas y justicia social.* Morata. Madrid.

Contreras, Domingo. (2001) *La autonomía docente.* Morata. Madrid.

Cook, Norman. (2002) *Tone of Voice and Mind: The Connections between Intonation, Emotion, Cognition, and Consciousness.* John Benjamins. Amsterdam.

Coomaraswany, Ananda. (1996) *La danza de Siva.* Ediciones Siruela. Madrid.

Cossio, Bartolome. (2007) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza.* MEC. Biblioteca Nueva. Madrid.

Dalai Lama (2010) *Los siete pasos hacia el amor.* Grijalbo. Barcelona.

Darwin, Charles (2003) *El origen de las especies.* Alianza Editorial. Madrid.

Da Silveira, Pablo. (2003) *La educación siempre llega tarde.* en Pensar Iberoamérica nº 3. Febrero–Mayo. OIE. http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a04.htm

Davidson, Patricia. (1995) *Spatial Problem Solving* Pearson. Canada.

Dawkins, Richard. (2000) *El gen egoísta*: *las bases biológicas de nuestra conducta.* Salvat Editores. Barcelona.

Day, Christopher. (2005) *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea. Madrid

Day, Christopher. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea. Madrid.

Deci, Edward. Vansteenkiste, Maarten. (2003) *Competitively con tingent rewards and intrinsic motivation. Can losers remain motivated?* Motivation and Emotion, 27(1), 273- 279. Plenum Publishing Corporation. New York

De Esteban Villar, Mercedes. (2007) *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos. Buenas prácticas internacionales.* OIDEL Europa. Madrid.

De Febrer, Antonia. Soler, Ángeles. (2004) *Cuerpo dinamismo y vejez.* Inde. Zaragoza.

DeGenova, Mary Kay. (1992) *If you had your life to live over again: What would you do differently?* International Journal of Aging and Human Development. Nº 34. pp 135-143.

Delbanco, Andrew. (1997) *La muerte de Satán.* Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

Delors, Jack. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Madrid. Santillana

De Masi. Domenico. (2012) *O ócio criativo*. Sextante. Rio de Janeiro.

De Mello, Anthony. (1982) *El canto de un pájaro.* Sal Terrae. Santander.

De Natale, María Luisa. (2003) *La edad adulta: una nueva etapa para educarse.* Narcea. Madrid.

Denk, Heinz (2003) *Deporte para mayores.* Paidotribo. Barcelona.

De Reina, Casiodoro. De Valera, Cipriano (2005) *La Santa Biblia. Antiguo y nuevo testamento.* p. 2 Genesis 1:26, 1-28. London. Bibles.org.uk. London. http://www.iglesiacristoredentor.cl/wp-content/uploads/biblias/Biblia-Reina-Valera-1909.pdf

DESA (2013) *World Population Prospects: The 2012 Revision.* ONU. New York. http://esa.un.org/unpd/wpp/Documentation/pdf/WPP2012_%20KEY%20FINDINGS.pdf

Deschner, Karlheinz. (1993) *Historia sexual del Cristianismo*. Yalde. Zaragoza.

De Waal, Frans. (2007) *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre.* Paidós Iberica. Madrid.

De Waal, Frans. (2011) *La edad de la empatía ¿somos altruistas por naturaleza?* Tusquets Editores. Barcelona.

Dewey, John. (2008) *El arte como experiencia.* Paidós Ibérica. Barcelona

Dittmar, Helga. (2008) *Consumer Culture: Identity, and Well- Being.* Psychology Press. East Sussex.

Donati, Pierpaolo (2006) *Repensar la sociedad: El enfoque relacional* Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid.

Downey, Anthony. (2007) *Towards a Politics of (Relational) Aesthetics* Third Text Vol. 21, Issue 3. May. pp 267-275. http://www.sothebysinstitute.com/files/research/downey2.pdf

Draaisma, Douwe. (2006) *Por que el tiempo vuela cuando nos hacemos mayores.* Alianza Editorial. Madrid

Dreyfus, Hubert. (1983) *Why current studies of human capacities can never be scientific*. Berkeley Cognitive Science Report. nº 11 pp 1–17. University of Berkeley. California.https://docs.google.com/gview?url=http://digitalassets.lib.berkeley.edu/techreports/ucb/text/COGSCI-83-11.pdf&chrome=true

Durkheim, Emile. (2009) *Formas elementales de la vida religiosa.* Alianza editorial. Madrid.

Dunbar, Robin. (2007) *La odisea de la humanidad. Una nueva historia de la evolución del hombre.* Editorial Crítica. Madrid.

Easterlin, Richards. (2010) *Happiness, Growth, and the Life Cycle.* Oxford University Press. Oxford.

Bernardo, Allan. (1997) *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de la alfabetización.* Instituto de la UNESCO para la Educación. Quezon City. Filipinas.
http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Alfaymen2.pdf

Edwards, Betty. (2002) *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Editorial Urano. Barcelona.

Edwards, Derek. Mercer, Neil. (1988) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.* Paidós-MEC. Madrid.

Elboj, Carmen. Puigdellivol, Ignasi. Soler, Marta. Valls, Rosa. (2005) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Grao. Barcelona.

Ellsworth, Elizabeth. (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad.* Akal. Madrid.

Ellul, Jacques. (2003) *La edad de la técnica.* Octaedro. Barcelona.

Emirbayer, Mustafa. (2010) *Manifiesto en pro de una sociología relacional.* en CS, nº. 4. abril, p. 285-329.
http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/446/446

Engels, Friedrich. (1967) *Anti-Dühring* Editorial Claridad. Buenos Aires.

Etcoff, Nancy. (2000) *La superviviencia de los más guapos*. Debate. Madrid.

Erendira, Irma. (2009) *Corrupción y trasparencia. Debatiendo fronteras entre mercado, estado y sociedad.* Siglo XXI. Madrid.

Esteve, José Manuel. Vera, Julio. (2001) *Un examen a la cultura escolar ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Octaedro. Barcelona

Etzioni, Amitai. (1993) *The spirit of community.* Crown. New York.

Eveleth, Phyllis. James Tanner, James (1990) *Worldwide variation in human growth.* Cambridge University Press. Cambridge.

Eysenck, Hans Jürgen. (2005) *Raza inteligencia y educación.* Ediciones Ojeda Barcelona.

Faur, Eleonor. García, Antonio. Villa, Alejandro. (2007) *Sexualidad y familia: crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Faure, Edgard (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro.* Alianza Editorial. Madrid.

Feito, Rafael. (1990) *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar.* CIDE / MEC. Madrid.

Feito, Rafael. (2007) *Sobre el debate de la jornada escolar.* en Cuadernos de pedagogía nº 365. Febrero. pp 74 - 79. Wolters Kluwer Barcelona

Fernández, Juan Jesús. Rodríguez, Juan Carlos. (2008) *Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico.* Mediterráneo económico nº 14. pp 223 - 349 http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf

Fernández Enguita, Mariano. (2002) *¿Es publica la escuela pública?* Wolters Kluwer. Valencia.

Fernández, Mariano. Mena, Luis. Riviere, Jaime. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España.* Fundación la Caixa. Barcelona. https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf

Ferrari, Silvio. (2004) *El espíritu de los derechos religiosos: Judaísmo, cristianismo e islam.* Herder. Barcelona.

Ferreiro, Emilia. y Teberosky, Ana. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo XXI. México.

Feyerabend, Paul (1999) *Tratado contra el método.* Ediciones Atalaya. Barcelona.

Feyerabend, Paul. (2008) *Adiós a la razón.* Editorial Tecnos. Madrid

Fine, Cordelia. (2011) *Cuestión de sexos.* Roca. Barcelona.

Flecha, Ramón. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós. Barcelona.

Freire, Paulo. (1993) *Política y educación*. Siglo XXI. Madrid.

Freire, Paulo. (1997) La *educación como práctica de la libertad* Siglo XXI. Madrid.

Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Madrid.

Freire, Paulo. (2002) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. México.

Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

Friedman. Milton. (2008) *Libertad de elegir*. Gota a Gota Ediciones. Madrid.

Fogel, Robert William. Engerman Stanley. (1981) *Tiempo en la cruz. La economía esclavista en los Estados Unidos.* Siglo XXI. Madrid.

Fonts, Montserrat. (2006) *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Grao. Barcelona.

Ford, Henry. (2007) *My Life and Work.* Cosimo. New York.

Fukuyama, Francis. (1992) *El fin de la historia y el último hombre.* Planeta. Barcelona.

Fundación IDEO (2001) *El Patio: los centros educativos como recursos comunitarios.* Dirección general de Juventud. Gobierno de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria. http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%2038.pdf

Gadamer, Hans-Georg. (1998) *Verdad y Método. II.* Sígueme. Salamanca.

Gadotti, Moacir. (2002) *Pedagogía de la tierra.* Siglo XXI. Buenos Aires.

Galeano, Eduardo. (1998) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* ONCE. Madrid.

Galton, Francis. (1982) *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences.* McMillam and Co. London.

Garcia-Fontes, Walter. (2013) *Efectos de los hábitos de lectura familiares sobre los resultados académicos en PIRLS 2011.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

García, José Carlos. (2003) *La vejez: el grito de los olvidados.* Plaza y Valdes. México

García, José. López-Sánchez, Carmen (2009) *Medios de comunicación, publicidad y adicciones.* Edaf. Madrid.

Garcia-Larrauri, Begoña (Dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor.* Pirámide. Madrid.

Gardner, Howard. (2003) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidós, Barcelona.

Gardner, Howard. (2012) *El desarrollo y la educación de la mente.* Paidós Ibérica. Madrid.

Gatto, John Taylor. (2001) *The Underground History of American Education: A school teacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*. Oxford Village Press. New York.

Gazzaniga, Michael. (1998) *Dos cerebros en uno.* Investigación y ciencia. nº 264 Septiembre. pp. 5-19.

Gazzaniga, Michael. (2005) *El cerebro ético*. Paidós. Madrid.

Gellner, Ernest. (2001) *Naciones y nacionalismos*. Alianza Editorial. Madrid.

Gerhardt, Sue. (2008) *El amor maternal.* Editorial Albesa. Barcelona

Gigerenzer, Gerd. (2008) *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente.* Editorial Ariel. Barcelona.

Gilligan, Carol. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* Fondo de la Cultura Económica. México.

Gimeno Sacristán, José. (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Gimeno Sacristán, José. (2003) *El alumno como invención.* Morata. Madrid.

Gimeno Sacristán, José. (2007) *¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?* en Cuadernos de pedagogía. nº 374. pp.17-20. Barcelona.

Gimeno Sacristán, José (2008) *El valor del tiempo en educación.* Morata. Madrid.

Ginott, Haim. (1974) *Maestro alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Pax. México.

Giroux, Henry. (2004) *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI. México.

Gobierno de España (1979) *II. Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales.* BOE. núm. 300, de 15 de diciembre de 1979, páginas 28784 a 28785. Madrid.
http://www.boe.es/boe/dias/1979/12/15/pdfs/A28784-28785.pdf

Goffman, Erving. (1993) *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu, Buenos Aires.

Goldberg, Elkhonon. (2007) *La paradoja de la sabiduría. Como la mente puede mejorar con la edad.* Crítica. Barcelona.

Goleman, Daniel. (1996) *La inteligencia emocional.* Editorial Kairos. Barcelona.

Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairos. Barcelona.

Goleman, Daniel. (2009) *Inteligencia Ecológica*. Kairos. Barcelona.

González, José Manuel. (2003) *Actividad física, deporte y vida: beneficios, perjuicios y sentido de la actividad física y el deporte.* Fundación OREKI. Lasarte. Guipuzcoa.

Goodman, Paul. (1976) *La des-educación obligatoria.* Fontanella. Barcelona.

Gopnik, Alison. (2010) *El filósofo entre pañales*. Planeta. Barcelona.

Gore, Jennifer. (1996) *Controversias entre las pedagogías.* Ediciones Morata. Madrid.

Gorz, André. (2008*) Crítica de la razón productivista*. Catarata. Madrid.

Gramsci, Antonio. (1985) *Introducción al estudio de la filosofía*. Editorial Crítica. Barcelona.

Gray, Peter. (2011) *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents.* American Journal of Play 3. pp. 443-463.
http://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-decline-play-published.pdf

Greider, William (1997) *One World, Ready or Not*. Simon & Schuster. New York.

Guijarro, Marta. Pelaez, Oscar. (2008) *La longevidad globalizada: un análisis de la esperanza de vida en España (1900-2050)*. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Volumen XII, número. 260 Universidad de Barcelona. Barcelona. http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-260.htm

Guttman, Amy. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Paidós Ibérica. Barcelona.

Guzmán, Aníbal. (2001) *Inseminación artificial y fecundación in vitro humanas: un nuevo modo de filiación.* Universidad Veracruzana. México.

Habermas, Jürgen. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta. Madrid.

Habermas, Jürgen. (2008) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Trotta. Madrid.

Haidt, Jonathan. (2012) *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books. New York.

Halpern, Diane. Eliot, Lise. Bigler, Rebecca. Fabes, Richard. Hanish, Laura. Hyde, Janet. Liben, Lynn. Martin, Carol. (2011) *The Pseudoscience of Single-Sex Schooling.* Science 333, 23 de septiembre.
http://www.feminist.org/education/pdfs/pseudoscienceofsinglesexschooling.pdf

Hallak, Jacques. Poisson, Muriel. (2010) *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO. Paris.
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/escuelas_corruptas.pdf

Halliday Michael (1978) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de la Cultura Económica. México.

Hampshire, Adam. (2012) Fractionating Human Intelligence. Neuron 76, December 20, pp.1225-1237. Elsevier. London http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2012/12/Hampshire-et-al.-2012.pdf

Harris, Marvin. (1993) *Jefes, cabecillas, abusones.* Alianza Editorial. Madrid.

Harris, Marvin. (2004) *Teorías sobre la cultura en la era postmoderna.* Crítica. Barcelona.

Haug-Schnabel, Gabrielle. (2007) *Cuanto antes ¿mejor? El cariño favorece más el desarrollo infantil que el entrenamiento prematuro.* Investigación y Ciencia nº 49 Julio/Septiembre. Barcelona.

Hauser, Marc. (2008) *La mente moral. Como la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal.* Paidós Ibérica. Madrid.

Hayek, Friedrich. (2008) *Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas.* Union Editorial. Madrid. http://www.hacer.org/pdf/rev29_hayek.pdf

Hayek, Friedrich. (1982) *Derecho, legislación y libertad vol. III: El orden político de una sociedad libre*. Unión. Madrid.

Hayek, Friedrich. (1994) Derecho*, legislación y libertad, vol. II: El espejismo de la justicia social*. Unión Editorial, Madrid.

Hayek, Friedrich. (1994) *Derecho, legislación y libertad. Vol. I Normas y orden Unión.* Madrid

Hayek, Friedrich. (2005) *Camino de servidumbre.* Alianza Editorial. Madrid.

Heart, Joshep. Potter, Andrew (2005) *Revelarse vende. El negocio de la contracultura.* Taurus. Madrid.

Hegel, Georg. (1976) *Ciencia de la Lógica* Ediciones Solar. Argentina.

Henle, Mary (1961) *Documents of Gestalt Psychology.* University of California Press. Los Angeles. https://archive.org/details/documentsofgesta027559mbp

Herrnstein, Robert. Murray, Charles. (1994) *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life.* New York. Free Press.

Hobson, John. (2012) *The eurocentric conception of world politics.* Cambridge University Press.

Holt, John. (1976) *Libertad y algo más. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* El Ateneo. Buenos Aires.

Honoré, Carl. (2005) *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto de la velocidad*. RBA. Barcelona.

Huerta del Soto, Jesús. (2004) *Estudios de Economía Política*. Unión Editorial. Madrid.

Husti, Aniko. (1992) *Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil.* en Revista de Educación nº 289. pp 271 – 305. MEC. Madrid.

Iacoboni, Marco. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación y de cómo entendemos a los otros.* Katz Editores. Madrid.

Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barral Editores. Barcelona.

Illich, Ivan. (1975) *Némesis médica: la expropiación de la salud.* Barral Editores. Barcelona.

Illich, Ivan. Gintis, Herbert. Greer, Colin. Postman, Neil. Gross, Ronald. Fairfield, Roy. Sumner, Rosen. Judson, Jerome. Greene, Maxine y Pearl, Arthur. (1982) *Un mundo sin escuelas.* Nueva imagen. México.

INE (2012) *Participación de los trabajadores a tiempo parcial y con contrato laboral.* Instituto Nacional de Estadística. Madrid. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INESeccion_C&cid=1259925461713&p=1547351106722&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=12599422888

INE (2013) *Mujeres y hombres en España*. INE. Madrid. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Instituto Max Weber. (2013) *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España.* INJUVE. Madrid.

Itard, Jean. (1982) *Víctor de l'Aveyron.* Alianza Editorial. Madrid.

Jacob, Peter. (2011) *Integrismo islámico: la raíz del problema es la educación de los jóvenes* artículo publicado el 18 de Enero de 2011 por la Agencia Fides. http://www.fides.org/es/news/pdf/30396

Jay Gould, Stephen. (2007) *La falsa medida del hombre*. Crítica. Barcelona

Jensen, Eric. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea. Madrid.

Johnson, David. Johnson, Roger. (1999) *Aprendizaje juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Aique. Buenos Aires.

Johnson, David, Johnson, Roger y Johnson, Edythe (1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela.* Aique. Buenos Aires.

Johnson, William. (1978) *A theory of jobs shopping.* Quaterly journal of economics. Vol 92. May. Oxford. pp. 261-277

Juan Pablo II. (1991) *Centesimus annus.* Santa Sede. Vaticano. Roma. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jpii_nc_01051991_centesimus-annus_sp.html

Kahneman, Daniel. (2012) *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate. Barcelona.

Kagan, Jerome. (2011) *El temperamento y su trama: como los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad.* Katz Editores. Madrid.

Kamin, Leon. (1983) *Ciencia y política del cociente intelectual.* Siglo XXI. Madrid

Kant, Immanuel. (2005) *La metafísica de las costumbres*. Tecnos. Madrid.

Kasser, Tim. Kanner, Allen. (2004). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. American Psychiatric Association Washington.

Kienzler, Klaus. (2011) *El fundamentalismo religioso: cristianismo, judaísmo, islamismo.* Alianza Editorial. Madrid.

Kilpatrick, William. (1918) *The project method,* in Teachers college record vol. XIX, nº 4, septiembre. págs. 319-35. Nueva York

Khun, Thomas (2002) *El camino desde la estructura.* Paidós Iberica. Barcelona

Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* Desclée de Brouwer. Bilbao.

Kolakowski, Leszck. (1990) *La modernidad siempre a prueba.* Editorial Vuelta, México.

Korten, David. (2000) *El mundo postempresarial. La vida después del capitalismo*. Granica. Barcelona

Langer, Susanne. (1966) *Los problemas del Arte. Diez conferencias filosóficas.* Infinito. Buenos Aires.

Lankshear, Colin.y Knobel, Michele. (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Morata. Madrid.

Lao Tse. (1998) *Tao Te Ching* . Integral . Barcelona.

Laukkanen, Riejo. (2013) Entrevista de Riejo Laukkanen al periódico El País el 13 de marzo de 2013.
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/14/actualidad/1363301151_810971.html

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Paidós. Barcelona

Laughlin, Robert (2010) *Crímenes de la razón. El fin de la mentalidad científica.* Katz Editores. Madrid.

Lefrancois, Guy. (2001) *El ciclo de la vida.* Paraninfo Thomson Learning. Madrid.

Lepper, Mark. Green, David (1978) *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.

Levi Montalcini, Rita (2012) *Tiempo de cambios. La educacion y el nuevo siglo.* RBA. Barcelona.

Levin, Henry. (2001) *Privatizing education.* Westview Press. Cambrigde.

Lévy, Pierre (2004) *Ciberdemocrácia: ensayo sobre filosofía política.* UOC. Barcelona.

Lindstrom, Martin (2011) *Así se manipula al consumidor. Como las empresas consiguen lavarnos el cerebro y que compremos sus marcas.* Ediciones gestión 2000. Barcelona.

Linuesa, Maria Clemente. (2004) *Lectura y cultura escrita.* Morata. Madrid.

Locke, John. (2005) *Ensayo y Carta sobre la Tolerancia* Alianza Editorial. Madrid.
Weber, Max

Lodato, Gloria. Blednick, Joan (2011) *Teaching in Tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive Classroom.* ASCD. New York.

López-Barajas, Emilio. Sarrate, María Luisa. (2002) *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Dykinson. Madrid.

López, Miguel, Maturana, Humberto, Pérez, Ángel. Santos, Miguel Ángel. (2003) *Conversando con Maturana de educación.* Aljibe. Málaga.

López Rupérez, Francisco. (1995) *La libertad de elección en educación*. FAES. Madrid. http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/285/00298-00.pdf;

Lorenz, Konrad. (2011) *Los ocho pecados capitales de la humanidad civilizada.* RBA Editores. Barcelona.

Lovelock, James. (1983) *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra.* Hermann Blume, Madrid.

Lozanov, Giorgi. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* Gordon and Breach Science Publishers. New York.

Luengo, Julián. (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación.* Ediciones Pomares. Barcelona

Lussana, Federico. Painter, Rebecca. Ocke, Marga. Buller, Harry. Bossuyt, Patrick. Roseboom Tessa. (2008) *Prenatal exposure to the Dutch Famine is associated with a preference for fatty foods and a more atherogenic lipid profile.* American Journal of Clinical Nutrition. nº 88 June. pp. 1648-1652.
http://ajcn.nutrition.org/content/88/6/1648.full.pdf

Lynn, Richard. Vanhanen, Tatu. (2002) *IQ and the wealth of nations.* Praeger Publishing. Westport.

Lyotard, Jean Francois. (1987) *La condición postmoderna.* Cátedra. Madrid.

Malaurie. Jean. (1981) *Los esquimales del Polo. Los últimos reyes de Thulé.* Grijalbo. Barcelona.

Mandoki, Katya. (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura.* Siglo XXI. Madrid.

Mandoki, Katya. (2006) *Prácticas estéticas e identidades sociales.* Siglo XXI. Madrid.

Mandoki, Katia. (2007) *La construcción estética del estado y la identidad nacional.* Siglo XXI. Madrid.

Manrique, Tatiana. Molero, Andres., Cándido, Antonio. Gallo, Milagros. (2005) *Early learning failure impairs adult learning in rats.* Developmental Psychobiology, 46. pp 340-349. http://www.ugr.es/~neple/docs/2005-early_learning_failure.pdf

Margulis, Lynn. (2002) *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista para la evolución.* Debate. Madrid.

Marrero, Javier. Rodríguez, Mari Luz. (2007) *Bakthin y la educación.* En Qurriculum, nº 21, Octubre. Universidad de La Laguna. Tenerife. pp. 27-56.

Marrou, Henry-Irenee. (1985) *Historia de la educación en la antigüedad.* Akal. Madrid.

Martin Meden, José Manuel. (1994) *Niños de repuesto. Tráfico de menores y comercio de órganos.* Editorial Complutense. Madrid.

Marx, Karl. (2004) *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel* Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Mascarell, Ernesto. (1999) *Estudio para la memoria de la Campaña de Promoción Deportiva Municipal del Ayuntamiento de La Laguna.* Aguere de Canarias. La Laguna. (Documento inédito).

Mascarell, Ernesto. (2003) *Proyecto para la dinamización y gestión de actividades deportivas, culturales, recreativas y sociales en los institutos de enseñanza secundaria.* EULEN. Santa Cruz de Tenerife. (Documento inédito).

Maslow, Abraham. (1994) *La personalidad creadora.* Editorial Kairós. Barcelona.

Maturana, Humberto. (2007) *Transformación en la convivencia.* Ediciones Lom. Santiago de Chile.

Mayordomo, Alejandro. (1999) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo.* Universidad de Valencia. Valencia.

McGinn, Noel y Welsh, Thomas (2001) *Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses.* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. XXXI, núm. 1, 1° trimestre, pp. 15-40. Centro de Estudios Educativos. México. http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031102.pdf

McLaren, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna.* Paidós Educadores. Barcelona.

McLaren, Peter. Kincheloe, Joe (2008) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos.* Grao. Barcelona

Mead, Margaret. (1972) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa.* Laila. Barcelona.

Meadows, Donella, Randers, Jorgen, Meadows, Dennis. (2012) *Los límites del crecimiento. Edición 2012.* Taurus. Madrid

MEC. (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa.* Secretaria General Técnica / MEC. Madrid.

MEC (2010) *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. MEC Madrid. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13567&codigoOpcion=3

MECD (2012) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012.* MEC. Madrid.
http://www.todofp.es/dctm/todofp/panoramaocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3

MECD (2013) *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.* BOE nº 295. Martes 10 de diciembre. pp 97858 – 97920. Madrid.
http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

MECD (2012) *Estadística de la enseñanza universitaria en España.* MECD Madrid.
http://www.ine.es/prensa/np712.pdf

MECD (2013) *Datos y cifras. Curso escolar 2013 – 2014.* MECD. Madrid.
http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/serviciosalciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadorespublicacionessintesis/datoscifras/DatosyCifras20132014LR/Datos%20y%20Cifras%2020132014_final.pdf

Meillassoux, Claude. (1990) *Antropología de la esclavitud.* Siglo XXI. Madrid.

Melgarejo, Xavier. (2005) *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad Ramón Llull. Barcelona.

Melgarejo, Xavier. (2013) *Gracias, Finlandia.* Plataforma Editorial. Barcelona.

Merino, José Antonio. (1987) *Ciencia, filosofía y existencia.* Encuentro. Madrid.

Milicic, Neva (2001) *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar.* Editorial LOM. Santiago de Chile.

Mincer, Jacob. (1974) *Schooling, experience and earnings.* Columbia University Press, NewYork.

Monji, Akira. Morimoto, Nobomitsu, Okuyama, Iwao. Umeno, Kazuo. Nagatsu, Ikuko. Ibata, Yashiko. Tashiro, Nobutada. (1994) *The number af noradrenergic and adrenergic neurons in the brain stem does not change with age in male Sprague-Dawley rats.* Brain Reseach. 641. pp 171-175.

Montagnier, Luc. (2009) *Las Batallas de la Vida. Más vale prevenir que curar.* Alianza Editorial. Madrid.

Montesquieu, Charles-Louis de Secondat. (1985) *El espíritu de las leyes.* Tecnos. Madrid.

Mombiot, George. (2012) *Romnesia* artículo publicado en The Gardian el 24 de Septiembre de 2012. Londres. http://www.monbiot.com/2012/09/24/romnesia/

Murphy Paul, Annie (2010) *Origins: How the Nine Months Before Birth Shape the Rest of Our Lives.* Free Press. New York.

Mussen, Paul. Janeway, John. Kagan, Jerome. (1991) *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño.* Editorial. Trillas. México.

Neil, Alexander. (1979) *Hablando sobre Summerhill.* Editores Mexicanos Unidos. México.

NICHD (2006) *The NICHD study of early child care and youth develoment.* NICHD. Meryland.
https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

Nieto, José Antonio. (1995) *La sexualidad de las personas mayores en España.* Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

Noddings, Nel (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Amorrortu. Buenos Aires.

Noguera de Echeverri, Ana Patricia (2004) *El reencantamiento del mundo.* PNUMA. México. http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/nogueira01.pdf

Novak, Michael. (1995) *La ética católica y el espíritu del capitalismo.* Centro de Estudios Públicos. Chile

OCDE (2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter.* OCDE. Paris.

OCDE (2009) *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.* Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago.

OCDE (2009) *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.* MECD. Madrid.

OCDE (2011) *Centros privados ¿A quién benefician?* en PISA in focus nº 7, Agosto, OCDE. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184642.pdf

OCDE (2011) *Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?* en PISA in focus nº 9, Octubre, OCDE. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf

OCDE (2012) *Equidad y calidad en educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja.* OCDE. Paris. http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf

OCDE (2012) *Informe PISA 2009: Superación del entorno social Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje (Volumen II).* OCDE / Santillana. Madrid.

OCDE (2012) *Orientaciones de pisa para las islas canarias. España. Sistemas fuertes y reformadores exitosos en educación.* OCDE / Gobierno de Canarias. España
http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_Canary_Islands_SPANISH_ebook_FINAL.pdf

OCDE (2013) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6

Odifreddi, Piergiorgio. (2008) *Porque no podemos ser cristianos, y menos aún católicos.* RBA. Barcelona

OECD (2013) *Overweight and obesity in OECD Factbook 2013. Economic, Environmental and Social Statistics,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2013-100-en

OECD (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en

Olson. David (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Gedisa. Barcelona.

ONU (1948) *Declaración universal de los derechos humanos.* ONU. Paris. http://www.un.org/es/documents/udhr/

ONU (2013) *Informe sobre desarrollo humano 2013.* PNUD. Nueva York http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Complete%20REV.pdf

OPUS DEI (2003) *Index de las recensiones*. http://www.opuslibros.org/Index_libros/guia_general.htm

Ortoll, Eva. Casacuberta, David. Collado, Antonio Jesus. (2007) *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social.* Universidad Abierta de Cataluña. Barcelona.

Ostrom, Elinor (2011) *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva.* Fondo de la Cultura Económica. México.

Oury, Fernand. Pain, Jacques. (1975) *Crónica de una escuela cuartel.* Fontanella. Barcelona.

Panksepp, Jaak. (1998) *Affective Neuroscience: the foundations of human and animal emotions.* Oxford University Press. New York.

Panksepp. Jaak. (2007) *Can PLAY Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain?* Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry 16. pp 57– 66. http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-panksepp-play-adhd.pdf

Pert, Candance. (1997) *Molecules of emotion: Why you feel the way you feel.* Scribner. New York.

Percia, Marcelo. (1994) *Una subjetividad que se inventa. Dialogo, demora, recepción.* Lugar Editorial. Buenos Aires.

Pérez, Juan. Prieto, María. (1999) *Más allá de la integración. Hacia la escuela inclusiva.* Universidad de Murcia. Murcia

Pérez-Esparells, Carmen. Morales, Susana. (2012) *El fracaso escolar en España. Un análisis por comunidades autónomas.* en Revista de estudios regionales nº 94. pp. 39-69. Málaga. http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf1186.pdf

Piaget, Jean. (1981) *Seis estudios de psicología.* Barcelona. Seix Barral.

Piaget, Jean. (1984) *El Criterio moral en el niño* Martínez Roca. Barcelona.

Piaget, Jean. (2000) *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Crítica. Barcelona.

Pimm, David. (1990) *El lenguaje matemático en el aula.* Morata. Madrid.

Pink, Daniel. (2011) *La sorprendente verdad sobre que nos motiva*. Gestión 2000. Barcelona

Pio XI. (1929) *Carta encíclica Divini illus magistri*. Santa Sede. Vaticano. Roma. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19980624_demello_sp.html

Platón. (1984) *Diálogos: Criptón, Fedon, El banquete, Parmenides*. Edaf. Madrid

PNUD (2013) *Informe sobre Desarrollo Humano 2013: El ascenso del sur. Progreso humano en un mundo diverso.* Organización de las Naciones Unidas. New York. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf

Ponce, Aníbal. (1987) *Educación y lucha de clases*. Akal. Madrid.

Pont, Beatriz. Nusche, Deborah. Moorman, Hunter. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica.* OCDE. París. http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf

Pont, Beatriz. Nusche, Deborah. Hopkins, David. (2008) *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership.* OCDE. Paris. http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf

Postman, Neil. (1991) *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business.* La Tempestad. Barcelona.

Poon, Leonard. Rubin, David. Wilson, Barbara. (1992) *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life.* Cambridge University Press. New York.

Popkewitz, Thomas. (1990) *Formación del profesorado Tradición, teoría y práctica.* Universidad de Valencia. Valencia.

Popper, Karl. (1987) *La lógica de las investigaciones científicas*. Tecnos. Madrid.

Pozo, Juan Ignacio. Gómez, Miguel Ángel (1998) *Aprender y enseñar ciencia.* Morata. Madrid.

Pozo, Juan Ignacio. Scheuer, Nora. Pérez, María. Mateos, Mar. Martin, Elena. De la Cruz, Montserrat. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Editorial Grao. Barcelona.

Preston, Stephanie. De Waal, Frans. (2002) *Empathy: Its ultimate and proximate bases.* in Behavior and Brain Sciences, 25, pp. 1-72. http://www.wisebrain.org/papers/EmpathyOrigins.pdf

Primo de Rivera, Pilar. (1983) *Recuerdos de una vida*. Dyrsa. Madrid.

Punset, Eduardo (2007) *El viaje al amor. Las nuevas claves científicas.* Destino. Barcelona.

Ramos, Irene. García, Manuel (2011) *El reto de la obesidad infantil.* Fundación IDEAS. Madrid. http://www.fundacionideas.es/sites/default/files/pdf/IEl_Reto_de_la_obesidad_infantil-pol.pdf

Ramos, Irene. Campos, Eva. (2013) *Ciudadanía en 3D: Democracia digital deliberativa.* Un análisis exploratorio. Edhasa. Madrid.

Rancière, Jacques. (2010) *El espectador emancipado* Ellago Ediciones. Castellón.

Rand, Ayn. (2006) *La virtud del egoísmo.* Grito Sagrado. Argentina.

Ratzinger, Joseph. (1985) *Notificacion sobre el volumen del padre Leonardo Boff. Iglesia: carisma y poder. Ensayo de eclesiologia militante.* Congregacion para la doctrina de la fe. Santa Sede. Vaticano. Roma . http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19850311_notif-boff_sp.html

Ratzinger, Joseph. (1998) *Notificacion sobre los escritos del padre Anthony de Mello.* Congregacion para la doctrina de la fe. Santa Sede. Vaticano. Roma. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19980624_demello_sp.html

Raventós. Daniel. *Las condiciones materiales de la libertad.* El viejo topo. Barcelona.

Rawson, Elizabeth. (1969) *The Spartan tradition in european thought.* Oxford University Press. Oxford.

Redding, Sam. (2000) *Familias y centros escolares.* Oficina Internacional de Educación. Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf

Reimer, Everett. (1973) *La escuela ha muerto.* Barral. Barcelona.

Reimers, Fernando y McGinn, Noel (2000) *Diálogo Informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa.* en Revista Latinoamericana de

Estudios Educativos vol. XXX, núm. 2, 2° trimestre, pp. 141-154, Centro de Estudios Educativos. México. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27030207.pdf

Renz, Ulrich. (2007) *La ciencia de la belleza*. Destino. Barcelona.

Richardson, Laurel. (1990) *Writing strategies: Reaching diverses audiencies.* Sage Publications. Newbury Park. California

Ridley, Matt. (1998) *The origins of virtue: Human instincts and the evolution of cooperation.* Penguin books. New York.

Ridley, Matt. (2004) *Que nos hace humanos.* Taurus. Madrid.

Rifkin, Jeremy. (2010) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era.* Paidós. Barcelona.

Rivas, Francisco. (2007) *¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?* en Electronic journal of research in educational psychology, Vol. 5, Nº. 11 págs. 5-14. Universidad de Almería. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?171

Rivero, Ángel. (2011) *La Constitución de la Nación. Patriotismo y libertad individual en el nacimiento de la España liberal*. Gota a Gota. Madrid.

Rizzolatti, Giacomo y Sinagaglia, Corrado. (2006) *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós. Barcelona.

Robinson, Ken. (2009) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo Mondadori. Barcelona.

Rodríguez, José Ramón (2012) *Conflicto y reforma en la educación. (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE.* Traficantes de Sueños. Madrid
http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Conflicto%20y%20reforma%20en%20la%20educacion-Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

Rodrik, Dani. (2011*) La paradoja de la globalización.* Antoni Bosch. Barcelona.

Rogoff, Barbara. (1993) *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós. Barcelona.

Rogoff, Barbara. (2003) *The cultural nature of human development.* Oxford University Press. New York.

Rosenthal, Robert. Jacobson, Leonore. (1980) *Pygmalion en la escuela.* Moranova. Madrid.

Rousseau, Jean-Jacques (2012) *El contrato social.* Taurus. Madrid.

Rutter, Michael. (1990) *La deprivación materna.* Ediciones Morata. Madrid.

Sacks, David. Thiel, Peter (1995) *The diversity Myth: Multiculturalism and the Politics of intolerance at stanford.* The independent institute. Oakland, California.

Salinas, Javier. (2006) *La enseñanza religiosa escolar en el pensamiento actual de la comisión episcopal de enseñanza.* en Bordón nº 4, volumen 58. Septiembre. pp 583-595. http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663593.pdf

Samin, Amir. (1989) *El eurocentrismo. Crítica de una ideología.* Siglo XXI. México.

Sampedro, José Luis. (2011) *Reacciona.* Aguilar. Madrid.

Sánchez, Ana María (2000) *La divulgación de la ciencia como literatura.* UNAM. México.

Sánchez Mirian. López, Marcela. (2005) *Pigmalión en la escuela.* UACM. México. http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/bibliotecav/pigmalion.pdf

Sánchez, Teresa. Osorio, María Ángeles. Cano, Yolanda. Gallardo, Carmen. Peñacova, Cecilia. Maldonado, Juan Pablo. Sempere, Antonio. Chinchilla, Nuria. León, Consuelo. Requejo, Julia, Prieto, María Jesús (2011) *Horarios y sociedad. Una visión multidisciplinar.* Dyckinson. Madrid.

Sancho Gallardo, Miguel Angel. (2003) *Libertad, igualdad y pluralismo en educación.* OIDEL Europa. Madrid.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1994) *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar.* Aljibe. Málaga

Santos Guerra, Miguel Ángel (1999) *Evaluación educativa I, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Argentina.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Bonum. Buenos Aires.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana.* Bonun. Buenos Aires.

Sartori, Giovanni. Mazzoleni, Gianni. (2003) *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo.* Taurus. Madrid.

Sartori, Giovanni (2012) *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Taurus. Madrid.

Schlegel, Alice, and Herbert, Barry (1991) *Adolescence: An Anthropological Inquiry*. Free Press. New York: Free Press

Schor, Juliet. (2006) *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles.* Paidós. Barcelona.

Schultz, Theodore. (1961) *Investment in human capital* in The American Economic Review. vol 51. Núm 1. March. pp 1 – 17

Schultz, Theodore. (1968) *Valor económico de la educación*. Uteha. México.

Schwartz, Barry. (2005) *Porque mas es menos. La tiranía de la abundancia.* Taurus. Madrid.

Searle, John. (1997) *La construcción de la realidad social.* Paidós Ibérica. Barcelona.

Selhub, Eva. Logan, Alan. (2013) *Your brain on nature: The science of nature's influence on your health, happiness and vitality.* Harper Collins. Canada.

Sen, Amartya. (2000) *Desarrollo y libertad.* Planeta. Barcelona.

Sen, Amartya. (2007) *Identidad y violencia: la ilusión del destino.* Katz. Madrid.

Senge, Peter. (1993) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Editorial Granika. Barcelona.

Sergiovani, Thomas. (1994). *Building community in schools.* Jossey-Bass. San Francisco.

Seth, Michael. (2007) *Fiebre educativa: sociedad, política y el anhelo de conocimiento en Corea del Sur.* Prometeo. Buenos Aires

Shah, Idries. (1997) *Las hazañas del incomparable mula Nasrudin*. Paidós Iberica. Barcelona.

Shalhope, Robert. (2005) *Resurrecting dead white males.* Reviews in American History. Volume 33 nº 2. pp. 162-168 Johns Hopkins University Press. Baltimore.

Sicherman, Nachum. (1991) *Overeducation in the labor market* Journal of Labour Economics. Vol. 9. num. 2. pp. 101-122.

Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Octaedro. Barcelona.

Skinner, Frederic. (1987) *Sobre el conductismo.* Martínez Roca. Barcelona

Smith, Adam. (2004) *Teoría de los sentimientos morales.* Fondo de la Cultura Económica. México.

Smith, Adam. (2011) *La riqueza de las naciones.* Alianza Editorial. Madrid.

Smith, Cecil. Pourchot, Thomas. (2013) *Adult learning and development: Perspectives From Educational Psychology* Routledge. New York.

Somers, Margaret. (2008) *Genealogies of Citizenship: Markets, Statelessness, and the Right to Have Rights.* Cambridge University Press. Cambridge.

Speer, Albert. (2011) *Memorias.* El Acantilado. Barcelona.

Spencer, Herbert. (1884) *De la educación intelectual, moral y física*. Librería de Victoriano Suarez. Madrid

Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe. (2000) *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia.* Morata. Madrid.

Sternberg, Robert. (1994) *La Sabiduría: su naturaleza, orígenes y desarrollo.* Desclée de Brouwer. Bilbao.

Sternberg, Robert (2002) *Inteligencia exitosa. Como una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona. Paidós.

Sternberg, Robert. y Grigorenko, Elena (2003) *Evaluación dinámica: naturaleza y evaluación del potencial de aprendizaje.* Paidós. Barcelona.

Stiglitz, Joseph. Sen, Amartya. Fitoussi, Jean-Paul. (2009) *Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y del Progreso Social.* CMEPSP. París. http://www.ambafrancees.org/france_espagne/IMG/pdf/Commission_Stiglitz_ES.pdf

Stiglitz, Joseph (2012) *El precio de la desigualdad.* Taurus. Madrid

Stone, Marta (1999) *La enseñanza para la comprensión.* Paidós. Buenos Aires.

Stuart Mill, John (2001) *Sobre la libertad* Alianza Editorial. Madrid.

Suarez de la Torre, Emilio (2007) *Conflictos religiosos: pasado y presente.* Universidad de Valladolid. Valladolid.

Suzuki, Shinichi. (2004) *Educados por amor. El método clásico de la educación del talento.* Alfred publishing CO. Miami

Tedesco, Juan Carlos. (2007) *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina.* en Revista Pensamiento Educativo, p 90. Vol. 40, Nº 1 pp 87-102 http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/400/public/400-898-1-PB.pdf.

TEDH (2011) *Sentencia sobre el asunto Lautsi. 18 de marzo de 2011*. Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Estrasburgo. http://www.icam.es/docs/web3/doc/TEDH_ASUNTOLAUTSIYOTROSITALIA.pdf

Temple, Robert (1991). *The genius of China. 3.000 Years of Science. Discovery and Invention.* Prion. London.

Testu, Francois. (1992) *Cronopsicología y ritmos escolares*. Masson. Barcelona

Tomasello, Michael. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Amorrortu. Madrid.

Tomasello, Michael. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores. Madrid

Todorov, Tzvetan. (1981) *Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine.* Editions du Seuil, Paris.

Tonucci, Francesco. (2008) *La maquinaria escolar.* Centro de Documentación Crítica. Madrid. https://n-1.cc/file/download/1235403

Torres, Jurjo. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid.

Torres, Jurjo. (2006) *La desmotivación del profesorado.* Morata. Madrid.

Torres, Jurjo. (2009) *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Morata. Madrid.

Toynbee, Arnold (1974) *A Study of History: Volume I: Abridgement of Volumes I - VI p. 396.* Oxford University Press. New York

Trasparency International (2013) *Global corruption report: Education*. Routledge. New York. http://www.transparency.org/gcr_education/integrity/

Trevarthen, Colwyn. (2011) *La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El Aprendizaje de la Cultura Depende del Interés en el Trabajo Práctico Cooperativo y del Cariño por el Gozoso Arte de la Buena Compañía.* Clínica e Investigación Relacional. Volumen 5. nº 1 Febrero. pp 17-33. http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx

Tronto, Joan. (1987) *Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado.* en Jornal of Women in Culture and Society, vol. 12, University of Chicago. http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/(13)%20Texto%20Joan%20Tronto.pdf

Thurow, Lester. (1975) *Generating inequality: mechanics of distribution in the U.S. economyc.* Basic Books. New York.

Turiel, Elliot. (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención.* Debate. Madrid.

Twenge, Jean. Campbell, Keith. (2009) *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Simon & Schuster. London.

UE (2006) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. en Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de Diciembre de 2006 pp 10-18 L 394 http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF

UE (2007) *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Comunidad Europea. Luxemburgo. http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

UNICEF (2011) *The State of the World's Children 2011: Adolescence: An Age of Opportunity.* UNICEF. New York

UNESCO (1997) *Nuestra diversidad creativa*. Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo / Ediciones SM. Madrid. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf

UNESCO (2008) *Recomendación conjunta de la OIT/ UNESCO relativa a la situación del personal docente 1966, y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición docente en la enseñanza superior 1967*. UNESCO. Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf

UNESCO (2012) *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación.* UNESCO. Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf

Uhlaner, Carole (1989) *Relational Goods and Participation: Incorporating Sociability into a Theory of Rational Action*. , p. 225 Public Choice 62. pp 253 - 285.

Valera, Julia (2007) *Las reformas educativas a debate (1982 – 2006).* Morata. Madrid.

Van Manen, Max. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Paidós. Barcelona.

Varela, Julia. (2007) *Las reformas educativas a debate (1982-2006).* Morata. Madrid.

Vázquez, Diana, Vázquez, Juan. (2011) *La desafección social hacia los partidos políticos.* Edición libre de los autores disponible en: http://es.scribd.com/doc/74416756/La-desafeccion-social-hacia-los-partidos-politicos

Vázquez Roca, Adolfo (2005) *La moda en la postmodernidad. Deconstrucción del fenómeno Fashion* en Nómadas. Enero – Junio nº 11. Universidad Complutense de Madrid. http://www.modalogia.it/modapos.pdf

Vella, Jane (2002) *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults.* Jossey-Bass. San Fancisco.

VerLee, Linda (1986) *Aprender con todo el cerebro.* Martínez Roca. Barcelona.

Viale, Riccardo (2008) *Las nuevas economías.* Flasco. México.

Vidal, Francisco (1998) *Piaget antes de ser Piaget.* Morata. Madrid.

Vilardón, Lourdes. (2006) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias* en Educación Siglo XXI, 24 Universidad de Murcia. Murcia. pp. 57 – 76 http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136

Voltaire, Francois. (2003) *Tratado de la tolerancia*. Losada. Buenos Aires.

Von Bertalanffly. (1979) *Perspectivas en la teoría general de los sistemas* Ediciones Alianza Editorial. Madrid.

Von Mises, Ludwig. (2010) *La acción humana*. Unión Editorial. Madrid

Vuyk, Rita. (1985) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget: 1965-1980* Volumen II. Alianza. Madrid.

Vygotsky, Lev. (1929) *The problem of the cultural development of the child.* Journal of Genetic Psychology vol. 36, nº 3, Washington. D.C. pp. 414-434.

Vygotsky, Lev. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica. Barcelona.

Vygotsky, Lev. (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* La Pléyade. Buenos Aires.

Vygotsky, Lev. (2006) *Psicología del arte.* Paidós. Barcelona.

Weber, Max. (1997) *Sociología de la religión.* Ediciones Itsmo. Madrid.

Weber, Max (2006) *Política y ciencia.* Leviatán. Buenos Aires.

Weber, Max (2008) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Ediciones Península. Barcelona.

Weil, Simone. (1993) *A la espera de Dios.* Trotta. Madrid.

Weiss, Carol. (1992) *Investigación Evaluativa* México. Trillas.

Weitz, Morris (1956) *The Role of Theory in Aesthetics*, Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 15, pp. 27–35. http://moodle.artun.ee/pluginfile.php/10713/mod_resource/content/1/Weitz.pdf

Wells, Gordon. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Paidós Ibérica. Barcelona.

Wertheimer, Max. (1991) *El pensamiento productivo.* Paidós Ibérica. Barcelona.

White, Lynn. (2007) *Raíces históricas de nuestra crisis ecológica* en Revista Ambiente y Desarrollo 23, 1. pp. 78 – 86. Santiago de Chile. http://latinoamericana.org/2010/info/docs/WhiteRaicesDeLaCrisis.pdf

Whitman, Walt. (2004) *Hojas de hierba*. Colihue clásica. Buenos aires.

Wilkinson, Richard, Pickett, Kate (2009) *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Turner. Madrid.

Willmore, Jack. Costill, David. (2004) *Fisiología del esfuerzo y del deporte.* Paidotribo. Barcelona.

Wittrock, Merlin. (1982) *El cerebro humano.* Editorial Ateneo. Buenos Aires.

Woollett, Katherine and Maguire, Eleanor. (2011) *Acquiring "the Knowledge" of London's Layout Drives Structural Brain Changes.* Current Biology Vol 21 nº 24. Elsevier pp 2109 - 2114.

Xiaohuan, Su (2002) *Educación de China: reforma e innovación.* Intercontinental Press. China.

Zabala, Miguel Ángel. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario.* Narcea. Madrid.

Zamagni, Stefano. (2012) *Por una economía del bien común.* Editorial Ciudad Nueva. Madrid

Anexo

Un encuentro deportivo con la pedagogía relacional

Las disputas deberían ser mucho más relacionadas con qué hacer, con cómo vamos a construir otro mundo posible desde ya, que con quién tiene la razón. La disputa tiene que ser resuelta en la práctica y no en el campo mediático e intelectual.

Moacir Gadotti

DEPARTAMENTO DE TEORIA DE LA EDUCACION Y PEDAGOGIA SOCIAL

Pedagogía Relacional Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva

Estudio de un modelo aplicado al balonmano

Ernesto Mascarell

15/10/2003

Trabajo de investigación realizado para la obtención del diploma de estudios avanzados dirigido por el profesor Dr. D Miguel Melendro Estefanía.

Índice

1. Introducción. 335
2. Estado de la cuestión. 337
3. Objetivos e Hipótesis. 348
4. Metodología: 349
   - 4.1. Muestra. 350
   - 4.2. Variables, técnicas e instrumentos. 353
   - 4.3. Procedimientos. 360
   - 4.4. Fases. 364
5. Descripción, análisis e interpretación de los datos: 367
   - 5.1. Características de la muestra. 367
   - 5.2. Valoración de la actividad. 369
   - 5.3. Conductas sociodeportivas. 371
   - 5.4. Relaciones socioafectivas. 373
   - 5.5. Aprendizaje deportivo. 380
6. Conclusiones. 385
7. Bibliografía. 393
8. Anexos:
   1. Planillas de evaluación 403
   2. Gráficas y cuadros resumen 409
   3. Datos estadísticos. 427
   4. Programa pedagógico 431

Introducción

"Quien está en la relación participa en una realidad, es decir, en un ser que no sólo está en él ni tampoco sólo fuera de él.
Toda realidad es un obrar en el que yo participo sin poder apropiármelo.
Donde no existe ninguna participación no existe ninguna realidad.
Allí donde existe autoapropiación no existe ninguna realidad.
El yo es real por su participación en la realidad.
Se hace tanto más real cuando más perfecta es la participación"[542]

Observamos la realidad como el producto de una suma de los elementos que la conforman, y para hacerlo la descomponemos en unidades aisladas del espacio tiempo y diferenciadas nominalmente. Presuponemos que una mesa o Juan existen como entidades universalmente significativas, y por ello intentamos definirlas y explicarlas en base a diferencias formales. De esa forma hemos circunscrito el ser a las fronteras de un yo elemental y diseñado una forma de vida en atención a ese yo particular. Toda la filosofía y, por derivación, la pedagogía contemporánea, desde el conductismo al constructivismo, consideran este ser elemental como unidad de medida de la humanidad, con independencia de que no exista ni un solo valor que podamos atribuir a esa unidad material, una silla solo es silla en cuanto pueda servir a una intención de un actor externo,[543] del mismo modo que toda propiedad de Juan solo existe en relación a otro ser que la considere.

Bueno, guapo, inteligente son cualidades que requieren la presencia de un interlocutor, que las aprecie y las nombre: soy yo y soy bueno, contigo y para ti. Sin embargo tenemos establecido un sistema de enseñanza aprendizaje que toma como referencia el supuesto de que tanto el conocimiento como la personalidad son cualidades materiales consustanciales, llegando al absurdo de considerar que el nombre de un rio o las competencias de una persona son relevantes con independencia de aquellos que necesitan nombrarlo o utilizarlas. La pedagogía del deporte aferrada a estos mismos presupuestos de esta tradición pedagogía se centra en la mejora de los procesos de construcción y acumulación del conocimiento dando por hecho que una vez almacenados en la persona, éstos

[542] Buber, Martin. (1995) *Yo y tú*. p. 58. Caparrós. Madrid.
[543] Mucchelli, Roger (1969) *Introducción a la psicología estructural.* Anagrama. Barcelona.

mejoraran su desempeño deportivo.[544] El problema de este posicionamiento educativo reside en no ofrece ninguna respuesta al porque y para que quería la persona aprender y mejorar su rendimiento. Es un error presuponer que a todas las persona le gustaría jugar al balonmano y más aún creer que todas ellas encontraran en el juego el placer y las recompensas necesarias para esforzarse en su dedicando. El sentido no reside en la actividad ni tampoco en el individuo, el motivo para aprender y actuar se encuentra en la relación que es establece entre individuos y con las tareas.[545] Nuestra humanidad es relacional, en la vida el encuentro siempre precede a cualquier descubrimiento:

> *"El encuentro supone un ir y venir entre los seres que interactúan: una interpelación. Cuando uno habla y no hay respuesta, o cuando uno habla para acallar al otro, no hay encuentro. Si lo hay, en cambio, cuando se crea una atmosfera en la que fluyen las preguntas y las respuestas."*[546]

Siguiendo estos presupuestos, en el presente trabajo, nos hemos propuesto comprobar hasta qué punto un programa de entrenamiento que ponga su acento en las relaciones es capaz de mejorar los niveles de aprendizaje y rendimiento deportivo con respecto a uno convencional centrado en el currículo y el individuo. Para hacerlo, hemos situado la investigación en un ámbito educativo no formal como es el deporte, por el hecho de ser un contexto abierto a todo cambio e innovación que pueda representar una mejora. La elección de un deporte de equipo como el balonmano tampoco ha sido aleatoria, ya que buscábamos una modalidad interdependiente en donde se establecieran relaciones de competencia, con colaboración y oposición, características, éstas, que definen también al sistema socioeconómico y por consiguiente al educativo.[547]

---

[544] Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. Madrid. El construccionismo no supera las contradicciones del positivismo al pretender cuestionar la posibilidad de un conocimiento objetivo utilizando un conocimiento psicológico objetivo y continuar defendiendo una dialéctica de la razón pura que solo reconoce la identidad del ser individual como contraposición al no ser.

[545] Bingham, Charles. Sidorkin, Alexander (2004). *No Education without relation*. Peter Lang. New York.

[546] Godenzzi, Juan Carlos. (1999) *Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento* Bulletin de l'Institut Francais d'Études Andines, p 323. vol. 28, núm. 3. pp 323-328 Institut Français d'Études Andines Organismo Internacional. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628302

[547] Dixit, Avisnash. Nalebuff, Barry. (2004) *Pensar estratégicamente. Un arma decisiva en los negocios, la política y la vida diaria.* Antoni Bosch, Barcelona.

Estado de la cuestión

La pedagogía del deporte está influenciada, como no podía ser de otra forma, por las diversas corrientes filosóficas hegemónicas, estas, si bien presentan diferencias se pueden agrupar en torno a sus principios básicos en dos líneas de pensamiento, con una larga y rica tradición, una teleológica objetivista y una dialéctica constructivista. Para la primera la realidad es objetiva y por tanto el fin de la pedagogía debe ser facilitar unos conocimientos, procedimientos y actitudes predeterminados; para la segunda la realidad es una construcción social que debe ser descubierta personalmente mediante la introspección y la confrontación con la experiencia. En este caso la acción pedagógica se centra en crear las condiciones ambientales necesarias para el aprendizaje por descubrimiento. En el fondo estas dos opciones se desarrollan en torno a dos finalidades contrapuestas, la de educar para un modelo predeterminado de juego en donde los más competentes, en este caso el entrenador, en base a su capacidad y atendiendo a razones objetivas le correspondería decidir en todo momento como entrenar y jugar;[548] o la de hacerlo atendiendo a los deseos y necesidades particulares de cada deportista, entendiendo que la iniciativa individual es la que mejora el rendimiento deportivo.[549]

Los resultados en la aplicación de estos modelos pedagógicos casi nunca satisfacen las expectativas de resultados ya que o bien tienden, en el caso del conductismo, a alienar a los deportistas, con una formación uniforme y directiva, que coarta la libertad y el potencial de juego individual; o bien a aislarlos, como hace el construccionismo cognitivista, generando anomia y desaprovechando las oportunidades que brinda el juego colectivo.[550] (Tabla 1)

[548] En el ámbito del balonmano entre los promotores de una pedagogía conductista destacan los entrenadores de la escuela madrileña Bárcenas, Juan de Dios Román, Enríquez y Falkowski. Bárcenas, Domingo. Román, Juan de Dios (1991) *Balonmano. Técnica y metodología.* Gymnos. Madrid. Falkowski, Manuel. Enríquez, Ernesto. (1987) *Metodología Lineal, el argumento de una posibilidad.* Esteban Sanz. Madrid.

[549] Como impulsores del paradigma cognitivismo / constructivista en el balonmano habría que destacar a entrenadores de la escuela francesa como Bayer y Pinaud. Bayer, Claude. (1986) *Técnica del balonmano: la formación del jugador.* Hispano Europea. Barcelona. Pinaud, Philippe. Diez, Enrique (2009) *Percepción y creatividad en el proceso de aprendizaje del balonmano.* Stonberg Editorial. Barcelona.

[550] Desde un punto de vista pedagógico apenas existen diferencias entre cognitivismo, constructivismo y construccionismo, por ello optado por unificarlos bajo el término cognitivismo.

MODELOS PEDAGOGICOS EN BALONMANO		
Modelo	Técnico	Táctico
Fundamentos teóricos	Conductismo	Cognitivismo
Concepción del juego	Sistemáticos, se parte de un sistema de juego predeterminado.	Flexible, el sistema de juego se desarrolla a partir de las condiciones de sus componentes.
Estilo de enseñanza	Directivo, busca la trasmisión de las destrezas, conocimientos y valores deportivos.	Orientativo, busca el descubrimiento guiado de las destrezas, conocimientos y valores deportivos.
Tipo de entrenador	Técnico, centrado en la mejora de las acciones motrices, precisión y coordinación colectiva.	Táctico, centrado en los procesos intencionales de comprensión del juego y toma de decisiones
Metodología	Mecanicista y analítica. Se descomponen todos los elementos del juego y se enseñan de forma simplificada y secuencial.	Exploratoria y global. Se trabaja sobre situaciones reducidas del juego enseñando los procedimientos de juego de forma íntegra.
Papel del deportista	Pasivo, ya que es el entrenador quien toma todas las decisiones	Activo, en el que los deportistas deben decidir por sí mismos.
Problemas	Limita la capacidad de decisión de los jugadores, generando un sistema de juego mecanizado y previsible que otorga ventaja al contrario.	Limita la capacidad de ejecución técnica, y con su variedad de intenciones y pautas de dirección dificulta la realización del juego colectivo.

Tabla 1 Modelos pedagógicos en balonmano

Las ventajas del conductismo/positivista radican en la simplicidad operativa de una dirección centralizada y una planificación anticipada hasta en los mínimos detalles. Las desventajas es que con su rigidez no solo limita la capacidad potencial de rendimiento individual y colectivo sino que además pierde eficacia al depender las decisiones de los jugadores de una dirección externa, la del entrenador. El conductismo deportivo en su versión más evolucionada, trata de superar los problemas de la dirección externa del entrenador, trasfiriendo el control interno del juego a uno o dos jugadores que ejercen como capitán o director de juego, en quienes se delega la responsabilidad de mantener las consignas preestablecidas para los entrenamientos y partidos.[551] A pesar de todas las críticas fundamentadas, no podemos negar las aportaciones del modelo conductista/positivista al desarrollo de tres campos de las ciencias del deporte como son la biomecánica deportiva, la fisiología del esfuerzo y la organización deportiva, que a su vez se han traducido en mejoras técnicas en la ejecución de las acciones, la preparación física y la planificación del entrenamiento.[552]

[551] Smith, Dean. (1988) *Baloncesto. Ataque y defensas múltiples* Editorial Pila Teleña. Madrid.
[552] Bompa, Tudor. (1990) *Theory and Methodology of Training* Kendall / Hunt Publishing Company. Dubuque. Iowa.

El construccionismo puesto de moda a partir de las reformas educativas comprensivas irrumpió con fuerza en el deporte a partir de los años 80, con el auge del cognitivismo y la epistemología genética de Jean Piaget. Su determinismo individualista no solo influencio y modifico sustancialmente la metodología del entrenamiento sino que además invirtió los roles pedagógicos, traspasando la responsabilidad del aprendizaje y rendimiento de los entrenadores a los deportistas El deportista se autorealiza y madura con una práctica variada en diferentes contextos, con esta premisa el entrenador desarrolla un modelo didáctico basado en la táctica. Los cambios en las actividades establecen nuevos retos en forma de disonancias cognitivas que una vez superados incrementaran la capacidad de resolución de problemas.[553] El objeto de esta diversidad programática es mejorar la capacidad de respuesta y adaptación a los requerimientos variables del contexto real de la práctica deportiva. Con esta metodología los sistemas de juego se vuelven más flexibles y las acciones más creativas.[554]

Aun reconociendo que la libertad de análisis, decisión y ejecución que promueve este modelo didáctico, ha mejorado y enriquecido el juego con nuevas variables técnica-tácticas y estratégicas, no podemos dejar de señalar sus problemas a la hora de optimizar el juego colectivo, y mejorar la ejecución técnica de las acciones. El primero probablemente debido a la falta de marco de referencia común que facilite la acción colectiva, al considerar el juego como un producto del encadenamiento de acciones individuales; y el segundo debido a las restricciones temporales que impone una práctica con gran variedad de acciones, que dificulta la interiorización y ejecución precisa de los patrones de movimiento.

Los estudios comparados sobre las ventajas de la aplicación de uno u otro modelo en el ámbito del juego real, crean confusión al demostrar que no existen diferencias sustanciales en los niveles de rendimiento deportivo, y que la simple practica del juego competitivo conlleva un aprendizaje técnico y táctico

[553] Piaget, Jean. (1981) *Seis estudios de psicología.* Barcelona. Seix Barral.
[554] Smith, Dean. (1988) *Baloncesto. Ataque y defensas múltiples* Editorial Pila Teleña. Madrid. Smith al realizar un repaso sobre la filosofía del juego en baloncesto define los modelos conductista y cognitivistas con los términos rígido y flexible,

compensatorio que cuestiona la eficacia y eficiencia de ambas metodologías.[555] Esto nos lleva a situar la problemática de la mejora del aprendizaje deportivo en otros dos ámbitos: el concerniente a la relación entre enseñanza, transferencia y competencia[556], y el relacionado con la motivación, participación y resilencia.[557]

Muchos entrenadores conscientes de las limitaciones de estos dos modelos didácticos, optan por crear el suyo propio utilizando elementos de ambos de forma indiscriminada. Esta solución ecléctica al realizarse sin el sustento de una teoría pedagógica suele ser poco afortunada, ya convierte la práctica educativa en ejercicio de improvisación descontrolada. Pues la acción educativa requiere un modelo didáctico coherente en el que objetivos, metodología, contenidos, estilos de enseñanza y sistema de evolución se relacionen de forma coherente.[558]

La pedagogía relacional intenta superar las limitaciones de estos modelos pedagógicos, que pese a las críticas vertidas tanto desde la filosofía de la ciencia como desde la educación, se mantienen plenamente vigentes, especialmente en el deporte base. En este sentido resulta paradójico que los mejores entrenadores no se ajusten a estos modelos y tiendan a adoptar una perspectiva relacional. Entrenadores como Anatoly Yevtushenko, Branislav Pokrajac, Bengt Johansson o Daniel Constantini coincidían en mantener un enfoque metodológico flexible y promover el mestizaje de personalidades y cualidades en la composición de sus equipos.

---

[555] García, Juan Antonio. Ruiz, Luis Miguel (2003) *Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje en balonmano.* en Revista de Psicología del Deporte. Vol. 12, núm. 1, pp. 55-66. http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v12n1p55.pdf?origin=publication_detail
Ponce, Francisco. (2007) *Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo* en Lecturas: Educación física y deportes, nº. 106,
http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm

[556] Christina, R. W. (1996). *Major determinants of the transfer of training: Implications for enhancing sport performance.* In K-W. Kim (Ed.), Human performance determinants in sport. pp. 25-52. Korean Society of Sport Psychology. Seoul,

[557] Márquez, Sara. (2005) *Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación.* En International Journal of Clinical and Health Psychology. Vol. 6, Nº 2, pp. 359-378. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760209

[558] Oliveria, Bruno. Amieiro, Nuno. Resende, Nuno. Barreto, Ricardo (2011) *Mourinho ¿Porque tantas victorias?* Moreno y Conde Sports. España.

Apoyados en la obra de Buber, Bajtin, Vygotsky, Freire, Sidorkin y Alexander, entre otros, la pedagogía relacional representa un nuevo paradigma educativo en el que las relaciones socioafectivas y el dialogo se contemplan como condiciones indispensable para el desarrollo humano y el centro de interés en torno al cual se debería desplegar todo el proceso de enseñanza aprendizaje.[559] (Tabla 2)

MODELOS PEDAGOGICOS			
MODELOS	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	RELACIONAL
Concepción	Teleológica	Dialéctica	Dialógica
Bases	La realidad independiente de los individuos que la conocen y la utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una relación humana que adquiere su sentido, significado y valoración en el contexto de desarrollo.
Ejemplo	Un balón es un objeto de juego porque así lo contempla el juego.	El balón es un objeto de juego porque nos sirve para jugar.	El balón es un objeto de juego porque nos vincula al juego.
Forma de Aprendizaje	Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	Se aprende asociando los nuevos conocimientos con los previos.	Se aprende a través de las interacciones personales mediante un dialogo intencional.
Requerimientos docentes	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los individuos y de su forma de construir los significados	Conocimiento compartido de las necesidades de las personas y los grupos. De sus procesos de aprendizaje y de las características del entorno
Enfoque disciplinar	Orientación sociológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y pedagógicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos sociológicos y pedagógicos.	Orientación interdisciplinar y multidimensional que considera todos los aspectos psicológicos sociológicos, pedagógicos y epistemológicos
Finalidad de la acción educativa	La imposición exógena de una cultura homogénea y exclusiva.	La promoción endógena de una multiculturalidad, que solo atiende a intereses particulares.	La transformación participativa de la cultura atendiendo a las necesidades individuales, sociales y ambientales
Consecuencias	Reproducción y legitimación de las desigualdades	Adaptación acrítica y desconsideración de las desigualdades	Consideración de las desigualdades y tratamiento equitativo de las diferencias.

Tabla 2 Comparativa de los modelos pedagógicos contemporáneos.[560]

Para el relacionsimo el ser humano no es el producto de la diferencia entre yo y tú,[561] oprimidos y opresores[562] o lo que es y lo que será.[563] Por el contrario todos

[559] Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Octaedro. Barcelona.
[560] Tabla adaptada a partir de la propuesta en Elboj, Carmen. Puigdellivol, Ignasi. Soler, Marta y Valls, Rosa (2006) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Grao. Barcelona.

ellos coinciden en considerar al ser humano como una relación prospectiva que intenta superar esas diferencias,[564] y con el apoyo de la neurociencia social reivindican la empatía y la solidaridad como estrategia educativa para superar los conflictos de oposición a la naturaleza, a otros seres humanos y a nosotros mismos.[565] En este sentido la pedagogía relacional amplía la perspectiva educativa posmodernista y supera su nihilismo:

> *"El relativismo elimina la responsabilidad, ya que considera que todas las acciones son igualmente válidas. A diferencia de este enfoque el relacionismo lleva la responsabilidad a un nuevo territorio; en ese marco uno tiene que responder no solo por lo que hizo sino también por lo que sus acciones significaron realmente para otras personas especificas en situaciones concretas."*[566]

Casi todas las iniciativas en pedagogía relacional se han llevado a cabo en el ámbito de la educación formal; dos excepciones destacables representan las propuestas para la educación de adultos realizadas por Paulo Freire y Jane Vella.[567] En el campo deportivo, si bien se reconoce cada vez más la importancia de las relaciones educativas, todavía no se ha realizado ninguna iniciativa pedagógica relevante, exceptuando algunos trabajos como los de Rioux y Chappuis, Jones o Seirlul-lo, que insisten en la necesidad de priorizar las relaciones interpersonales en la enseñanza deportiva. [568] Las aportaciones de estos autores a la teoría relacional, no forman parte de un cuerpo filosófico común, centrándose cada uno en diferentes aspectos como la cohesión del equipo, la atención personal del deportista o el papel de las relaciones socioafectivas en el rendimiento del grupo deportivo.

---

561 Buber, Martin. (1995) *Yo y tú*. Caparrós. Madrid.
562 Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. Madrid.
563 Vygotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Critica. Barcelona.
564 Bajtin, Mijaíl (1999) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. México
565 Decety, Jean. Ickes, William (2009) *The Social Neuroscience of Empathy.* The MIT Press. Cambridge. Massachusetts.
566 Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas.* p. 232. Octaedro. Barcelona.
567 Freire, Paulo (2008) *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI. Madrid. Vella, Jane (1995) *Training through dialogue.* Jossey-Bass. San Francisco.
568 Rioux, Georges y Chappuis, Raymont. (1979) *Cohesión de equipo.* Editorial Miñon. Valladolid. Jones, Robyn (2006) *The Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching*. Routledge. New York. Seirul-lo, Francisco. (2005) *Relaciones interpersonales y la afectividad.* Byomedic / Fundación F. C. Barcelona. Barcelona.

La pedagogía relacional afronta la formación integral de la persona en base a dos supuestos fundamentales:

- La capacidad universal de aprender, incluso en el caso de personas discapacitadas. Los estudios de las funciones cerebrales concluyen que la plasticidad del cerebro se mantiene a lo largo de toda la vida y que incluso zonas dañadas pueden ser sustituidas en sus funciones por otras,[569] situando el problema del aprendizaje en la falta de experiencia,[570] una visión limitada o condicionada de la realidad, y la falta de confianza en las propias posibilidades.[571]

- El potencial del afecto y el dialogo como método de aprendizaje: nuestra identidad, autoestima y expectativas de éxito se configuran mediante relaciones socioafectivas[572] y, con ellas, la motivación necesaria para interesarnos y perseverar en el aprendizaje:[573]

  "Un saber solo puede transmitirse y quedar integrado si es deseado: toda lección debe ser una respuesta. La pedagogía consiste en provocar deseo e interés."[574]

El dialogo como sinónimo de comunicación interpersonal es la forma natural de aprendizaje. Mediante la comunicación verbal y no verbal creamos conjuntamente un universo simbólico que dota de sentido a la experiencia; de esta forma toda

[569] Wittrock, Merlin. (1982) *El cerebro humano.* Editorial Ateneo. Buenos Aires. Cozolino, Louis. (2013) *The neuroscience of education, optimizing attachement & learning in the classroom.* Norton & Company. New York.
[570] Derri, V.; Emmanouilidou, K.; Vassiliadou, O.; Kioumourtzoglou, E. y Loza Olave, E. (2007). *Tiempo de aprendizaje académico en educación física (ALT-PE): ¿tiene que ver con la adquisición y aprendizaje de habilidades motrices fundamentales?* Revista Internacional de Ciencias del Deporte. 6,3, pp. 12-23. http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n6a07.pdf
[571] Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980) *Pygmalion en la escuela*. Moranova. Madrid.
[572] Noddings, Nel (2009) *La educación moral.* Amorrortu. Madrid. Burbules, Nicholas (1999) *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Amorortu. Madrid.
[573] Amar Amar, José (2000) *Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza.* En Revista de Psicología desde el Caribe. Nº5, pp 96 – 123. Universidad del Norte. Colombia.
[574] Rioux, Georges y Chappuis, Raymont. (1979) *Cohesión de equipo.* p. 51 Editorial Miñon. Valladolid.

relación dialógica se convierte en un medio de pensamiento compartido que nos permite comprender y crear conocimiento:[575]

> *"Como oyentes continuamente intentamos relacionar lo que oímos con cualquier otra cosa que esté ocurriendo y con cualquier experiencia pasada pertinente. Para poder llegar a una comprensión conjunta los hablantes tienen que ayudar a los oyentes en esta difícil tarea. Es decir la contextualización se debe hacer en cooperación. En la comunicación con éxito, el contexto no se encuentra en la mente del hablante ni en la del oyente y tampoco existe en el mundo que hay a su alrededor, se negocia y se mantiene por medio de un esfuerzo conjunto."*[576]

Si bien desde el punto de vista teórico y empírico la pedagogía relacional está fundamentada, no deja de presentar algunos interrogantes sobre la posibilidad de implementarla con éxito en los diversos contextos educativos, ya que hasta la fecha las pocas experiencias desarrolladas se han realizado en contextos abiertos y favorables a su aplicación, sirviendo de ejemplo los programas de alfabetización de Paulo Freire. Entre las dificultades a las que se enfrenta esta propuesta destacamos:

- La posible resistencia al cambio. El desarrollo de cualquier alternativa que implique modificaciones sustanciales del sistema genera desconfianza, particularmente si estas afectan a la organización del trabajo, las relaciones personales o el tipo de actividades.

- La consideración ética del principio de precaución, según el cual nuestras acciones deberían aportar beneficios al sistema en su conjunto, previniendo y asumiendo la responsabilidad de cualquier efecto contraproducente del programa.

[575] Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidos. Barcelona. Ekman, Paul (2004) *¿Que dice ese gesto?* RBA. Barcelona.
[576] Mercer, Neil. (2001*) Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos.* p 217.Paidós. Barcelona.

- La imposibilidad de abordar el cambio de sistema de forma radical. Los cambios efectivos precisan de la colaboración de las personas implicadas. Por este motivo es necesario establecer un calendario progresivo para el desarrollo del programa, que contemple un tiempo de adaptación.

La pedagogía relacional es por definición una pedagogía inclusiva, por este motivo plantea como requisito que sus programas sean accesibles. De poco sirven estos si para su implementación requieren recursos extraordinarios en cuanto a la disponibilidad de los participantes y de las condiciones del contexto de realización. De ahí la importancia, por un lado de sinterizar el conocimiento y sus aplicaciones a la escala funcional cotidiana de las personas,[577] y por el otro, de iniciar la intervención actuando sobre los puntos de apalancamiento del sistema, esto es sobre los elementos y componentes del mismo que tienen una mayor incidencia en su dinámica, facilitando su cambio o reorientación en favor de nuestros intereses.[578] Los programas educativos basados en la pedagogía relacional suelen incidir desde el principio en tres puntos básicos de apalancamiento:

- La comunicación: Manteniendo un dialogo socioeducativo horizontal y constante favorecemos la toma de conciencia y la comprensión de la actividad.[579] El lenguaje tanto verbal como no verbal no es solo una herramienta de interacción social que facilita la socialización, también representa el recurso básico indispensable para el desarrollo intelectual, emocional y motriz de las personas.

  La metaconciencia que caracteriza a la especie humana, se lleva a cabo mediante un proceso de reflexión sobre las relaciones mediado por el lenguaje, independientemente de si estas se producen de forma interpersonal, o intrapersonal, mediante soliloquios o el dialogo interno.[580]

[577] Maeda, John (2007) *Las leyes de la simplicidad.* Gedisa. Barcelona.
[578] Senge, Peter. (1993) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Editorial Granika. Barcelona.
[579] Flecha, Ramón. (1997) *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós. Barcelona.
[580] Vygotsky, Lev (1986) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires. La Pléyade.

- La organización: Situando la actividad en la zona de desarrollo próximo[581], habilitamos el contexto adecuado para la participación y el desarrollo de competencias. Existen diferencias muy significativas intersujeto e intergrupos en cuanto al nivel de maduración y experiencia en las tareas y relaciones, por ello debemos individualizar el desarrollo de la práctica educativa, situándola en un nivel de exigencia que ajuste los requerimientos de la tarea a las posibilidades personales.[582]

  Si bien la pedagogía contemporánea reconoce la necesidad de trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo, existen importantes problemas a la hora de desarrollar esta propuesta en el contexto educativo y comunitario. En primer lugar porque la ZDP es dimensional; tenemos diferentes niveles de desarrollo en diferentes ámbitos y cometidos, una persona puede destacar en deportes y presentar carencias en sus relaciones emocionales o en tareas intelectuales y viceversa, es más se puede ser un jugador de balonmano con una técnica refinada y carecer de la condición física adecuada, ser bastante torpe tácticamente o no saber nadar.

  Resulta prácticamente imposible para el educador atender de forma individualizada las particularidades de cada uno de sus educandos, por este motivo necesitamos generar sistemas de aprendizaje grupal, autogestionados y compartidos, capaces de atender a esos intereses heterogéneos y dinámicos. Por ejemplo un deportista puede entrenar y jugar con un equipo inferior o superior alternando las practicas con su grupo de edad, e incluso cambiar en cada actividad de compañeros de trabajo, adecuando las necesidades y posibilidades de participación a los requerimientos la misma.

---

[581] Vigotski acuño este término para definir: *"La distancia entre el nivel actual de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con los pares más capaces"*. Vygotsky, Lev (1986) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* p 133. La Pléyade. Buenos Aires.

[582] Mercer, Neil. (2002) *La construcción guiada del conocimiento el habla entre profesores y alumnos.* Paidós Ibérica. Barcelona. Bodrova, Elena. Leong, Deborah. (2004) *Herramientas de la mente.* Pearson Educación. México.

- La motivación. Promoviendo el intercambio afectivo logramos una identificación positiva con el grupo y la actividad, que mejora la autoestima y resilencia de los deportistas. Para poder alimentar en los deportistas el deseo de participar, experimentar e implicarse de forma consciente en su proceso de formación, tendremos antes que conocer y contemplar sus necesidades y deseos en la cultura y filosofía del equipo.[583] Los motivos para el aprendizaje y la participación deportiva son diversos: belleza, salud, relaciones sociales, ocio lúdico, reto personal, etcétera. Dado que la actividad en sí misma es solo una estructura de significación, corresponde al entrenador la tarea de añadir todos esos significados a su labor docente, procurando que cada uno de los deportistas reconozca sus deseos e intereses en la actividad del grupo.[584]

  En educación se tiende a ignorar casi por completo los motivos por los cuales los alumnos no quieren aprender, y que suelen estar relacionados con el hecho de pedirles que hagan cosas que se perciben como inútiles y desagradables:[585]

  "Los resultados de diversos estudios que han examinado las razones por las que los atletas abandonan los deportes revelan cuán importante es la diversión para ellos. Los motivos más frecuentes dados para el abandono fueron los siguientes: encontré otras actividades más divertidas, perdí el interés, no jugaba lo bastante, era todo trabajo y nada de diversión, no me gustaba el entrenador. Sustraiga la diversión de la práctica del deporte y sustraerá a los atletas del deporte. Y si no abandonan del todo, su motivación se verá gravemente perjudicada."[586]

---

583 Hall, Alexander & Nyman, Niklas (2004) *Reinforcing Work Motivation – a perception study of ten of Sweden's most successful and acknowledged leaders* Master thesis within business administration. Sweden. Jönköping University.
http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:4153

584 Valenciano, Mauro. (2008) *El entrenador y el equipo. Aprender a ser un buen entrenador de formación.* Paidotribo. Barcelona.

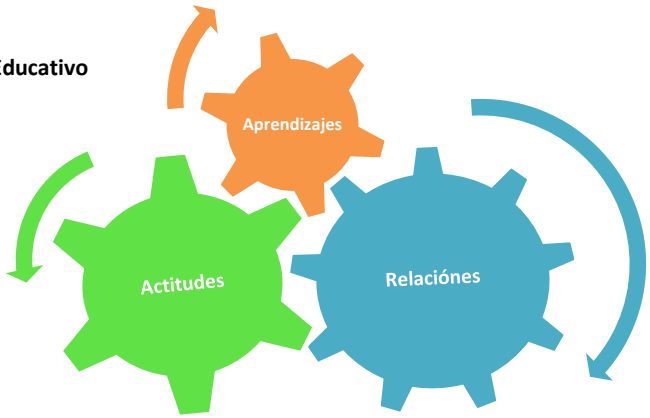
585 Sidorkin, Alexander. (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Barcelona. Octaedro

586 Martens, Rainer (2002) *El entrenador de éxito.* p. 46. Paidotribo. Barcelona.

Objetivos e hipótesis

Numerosos estudios afirman que la motivación es el factor más determinante en el aprendizaje humano[587] y que esta predisposición para aprender se genera en las relaciones socioafectivas que establecemos con otras personas y con la propia actividad.[588] De lo que podemos deducir que una modificación en estas relaciones incidirá en las actitudes, y en nuestro caso en el aprendizaje deportivo, ya que estos tres componentes forman el engranaje del sistema que representa el proceso educativo:

Grafico 1 Proceso Educativo



El objetivo de nuestra investigación es comprobar hasta qué punto un programa deportivo basado en las relaciones socioafectivas incide en la predisposición para aprender, modifica de forma positiva las actitudes y mejora el nivel de aprendizaje y rendimiento deportivo en relación a otros programas tradicionales orientados a un desarrollo curricular e individual. En concreto nos proponemos determinar la influencia de la variable independiente (VD) -programa relacional- en la variable dependiente (VI) -aprendizaje deportivo-, considerando otras variables intervinientes como pueden ser las relaciones socioafectivas, las conductas de los deportistas y el entrenador, y la valoración personal de la actividad deportiva. En última instancia el diseño de la investigación debería proporcionarnos un modelo de verificación que permitiese contrastar los hechos con la teoría.

[587] Petri, Herbert. Govern, John. (2006) *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones.* Thomson. México.
[588] Suzuki, Shinichi. (2004) *Educados por amor. El método clásico de la educación del talento.* Alfred publishing CO. Miami

Metodología

Los objetivos de la investigación abarcan tres perspectivas: la sociocrítica para descubrir los intereses, la interpretativa para comprender el significado de los actos, y la positivista para valorar las relaciones y el aprendizaje deportivo. Teniendo en cuenta la amplitud de estos objetivos y los escasos recursos con los que contábamos, optamos por limitar la población de estudio seleccionando dos grupos deportivos, y realizar un estudio de casos con muestras contrastables, que por su carácter holístico precisaba de una metodología mixta cualitativa-cuantitativa, utilizando para ello un diseño cuasiexperimental para grupos no equivalentes, ya que trabajamos con dos equipos deportivos configurados de forma natural.

Para solventar algunos de los problemas que presenta este tipo de investigación, seleccionamos una muestra intencional de dos grupos de población con características similares y designamos al azar el grupo de control y el experimental. También se introdujo una serie temporal con un pretest de aprendizaje para determinar la dinámica natural de evolución de los grupos, en relación al aprendizaje deportivo. Finalmente el diseño metodológico quedó conformado tal y como se observa en el cuadro siguiente:

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACION						
Grupos	**Prueba**	**Orientación**	**Pretest**	**Test**	**Tratamiento**	**Postest**
A1 Experimental	Sociométrica	Relaciones	NO	SI	**SI**	SI
	Autoevaluación	Expectativas	NO	SI		SI
	Observación	Comportamientos	NO	SI		SI
	Estadística	Aprendizajes/rendimiento	SI	SI		SI
A2 Control	Sociométrica	Relaciones	NO	SI	**NO**	SI
	Autoevaluación	Expectativas	NO	SI		SI
	Observación	Comportamientos	NO	SI		SI
	Estadística	Aprendizajes/rendimiento	SI	SI		SI

Tabla 3 Metodología de la investigación

Debemos señalar que si la investigación arrojara unos resultados significativos y favorables a la propuesta, nos plantearíamos la realización de un estudio extensivo diversificando las poblaciones y ampliando los periodos temporales de con el objeto de determinar hasta qué punto los resultados son extrapolables.

Muestra

La muestra de población seleccionada intencionalmente estaba compuesta por dos equipos de balonmano de categoría infantil femenina, el C.B Isora y el C.B. Daute, ambos contaban con un total de 14 deportistas en edades comprendidas entre los 11 - 13 años. Con objeto de minimizar en lo posible los efectos de algunas variables incontroladas que pudieran restar validez interna al estudio, utilizamos el siguiente criterio de selección:[589]

- La mortandad: los grupos deberían ser estables, asegurando en la medida de lo posible la permanencia de sus miembros durante el trascurso de la investigación.
- La historia: los antecedentes y la cultura de ambos grupos debería ser similar, tanto en su experiencia y nivel deportivo como en la metodología del entrenamiento y filosofía de juego de sus respectivos entrenadores.
- La maduración: el desarrollo psicofisiológico de los grupos debería ser parecido, por lo que era conveniente que fueran de la misma edad y sexo. Aun con todo es imposible controlar las variaciones intersujetos dentro de los grupos, especialmente en cuanto a su historia y maduración se refiere. Por ejemplo está demostrado que existen hasta cuatro años de diferencia en la maduración psicofisiológica de los chicos a esas edades, por lo que se puede dar el caso de que dos de chicas con edad cronológica de 13 posean en verdad 11 y 15 años respectivamente, algo que hay que tener muy presente a la hora de valorar su nivel deportivo.
- La adaptación a las pruebas: seleccionando dos grupos con entrenadores y deportistas que no hubiesen pasado ningún tipo de evaluación como la prevista y que desconocieran los objetivos del estudio y las líneas de trabajo de la nueva propuesta.
- La asignación al azar el grupo de control y el experimental: determinando que el grupo de control lo formaría el equipo del C.B Isora y el experimental el C.B. Daute.

[589] McMillan, James. Schumacher, Sally (2005) *Investigación educativa.* Pearson. Madrid.

Para comprobar la idoneidad de la muestra seleccionada realizamos un pretest de evaluación del nivel de aprendizaje deportivo y un seguimiento de los grupos durante un periodo de dos meses para constatar la estabilidad de las plantillas, su evolución técnica, la maduración de los deportistas y la similitud del trabajo realizado. Durante el periodo de seguimiento pudimos constatar el equilibrio en el nivel deportivo de ambos grupos por su trayectoria competitiva, en total disputaron cinco enfrentamientos en dos categorías, ya que ambos alternan su participación en la categoría cadete e infantil, el saldo ha sido de dos victorias para Isora y tres para el Daute.

En cuanto a la metodología del entrenamiento, en ambos casos la actividad de los grupos se centra en la enseñanza de los contenidos curriculares del juego y en el control de su comportamiento deportivo. Ambos grupos presentaron además condiciones de entrenamiento parecidas en cuanto al tiempo de dedicación a la actividad, tres días a la semana con sesiones de una hora y media de duración, disponibilidad de infraestructuras, recursos humanos y medios materiales.

Los perfiles de los entrenadores presentan coincidencias en su cualificación docente ya que ambos son maestros y poseen formación específica como entrenadores.[590] El entrenador del C.B. Isora es un hombre de 40 años sin experiencia previa como jugador de balonmano pero con más de 15 años de experiencia como entrenador de base, que ejerce como profesor en un colegio del sur de la isla de donde provienen la mayoría de sus jugadoras. La entrenadora del C.B. Daute es una mujer de 30 años de edad y más 16 años de experiencia como jugadora de elite que sigue en activo en el equipo de primera división del C.B. Daute; pese a su larga experiencia como deportista de elite, apenas acumula tres temporadas como entrenadora. Ambos entrenadores mantienen una relación intensa y cercana con sus grupos deportivos e incluso muestran interés por su desarrollo académico.

Una de las diferencias más notables entre los grupos se situaba en el contexto histórico y ambiental de ambos clubes. El C.B. Isora es un club de reciente creación

[590] Ambos entrenadores poseían el título de monitor de balonmano, y se encontraban realizando el curso de entrenador territorial de balonmano durante el periodo de la investigación.

por lo que solo posee equipos de base hasta la categoría cadete, afincado en una población con escasa tradición deportiva pero con una notable expansión demográfica. Por el contrario el C.B. Daute, situado en una comarca agrícola, acumula una larga tradición de más de 20 años de historia con importantes logros deportivos. Este club posee equipos en todas las categorías, incluyendo un equipo femenino de Categoría Nacional.

A la hora de seleccionar la muestra también tuvimos en cuenta el criterio de accesibilidad para llevar a cabo la investigación. Los entrenadores de los equipos seleccionados deberían estar abiertos a la colaboración, no solo para llevar a cabo las pruebas de evaluación del estudio sino sobre todo para poder implementar adecuadamente el desarrollo de la alternativa pedagógica, toda vez que esta debería llevarla a cabo el propio entrenador del grupo. En este caso debemos señalar la buena relación personal que manteníamos con ambos entrenadores y la confianza que generaba el hecho de haber sido su profesor en los cursos de técnicos deportivos. Por último debemos indicar algunas características particulares de los grupos, en las que presentan diferencias significativas:

- El C.B. Isora: Las jugadoras del grupo de este equipo residen todas en la misma población y provienen del mismo centro escolar, el colegio de Isora del cual es profesor su entrenador. Esto facilita la cohesión del grupo ya que independientemente del tiempo de pertenencia al equipo muchas de sus deportistas mantienen una relación personal extradeportiva de años. Otro aspecto destacable es que al no seguir un proceso de selección de jugadoras este grupo se presenta más heterogéneo en cuanto a la edad y el nivel de juego; así muchas de sus mejores jugadoras son de las más jóvenes, lo que se explicaría por el hecho de que llevan más años jugando.

- El C.B. Daute tiene una estructura de club federado, por lo que sus jugadoras son seleccionadas en diversos colegios de las poblaciones cercanas. Esto implica que las relaciones giran en torno a las jugadoras más experimentadas y que sean estas las que presenten un mayor nivel de juego, ya que provienen de centros en los que ya destacaban como deportistas.

Variables, técnicas e instrumentos

Quizás el mayor reto al que nos hemos enfrentado en la investigación sea la búsqueda de unas técnicas e instrumentos adecuados. El cambio de perspectiva del currículo a las relaciones implicaba contemplar dos aspectos novedosos: por un lado la evaluación de las relaciones de aprendizaje y por el otro el establecimiento de una metodología comparada que permitiera contrastar los resultados del sistema relacional con los del sistema curricular tradicional.

La primera tarea emprendida fue la de integrar en el estudio diversas perspectivas complementarias, de tal forma que pudiéramos generar una mayor comprensión de la realidad.[591] Para ello planteamos la utilización de dos puntos de vista diferentes: el de los deportistas en cuanto a las relaciones, expectativas y significado de la actividad, y del experto valorando los comportamientos y el aprendizaje. Cada una de estas perspectivas precisó de una técnica de investigación diferente: en el caso de los deportistas nos decantamos por el cuestionario de autoevaluación y en el del experto por la observación no participante.

Como técnica complementaria para la triangulación y contraste de los resultados, seguimos las recomendaciones de Le Thanh Khoi utilizando una combinación de varios recursos de análisis documental: estadística, contenido, historia, sistema y dialéctica,[592] haciendo participes a los entrenadores de ambos grupos e incorporando su punto de vista al trabajo.

Variables	Técnicas	Instrumentos
Las relaciones interpersonales socioafectivas y deportivas	**Sociometría:** utilizando la metodología de análisis de redes sociales para valorar y explicar la dinámica relacional del grupo.	• Test sociométrico • Sociograma • Estadística
El sentido y valor otorgado a la actividad deportiva	**Cuestionario:** explorando las razones e intereses particulares para la práctica deportiva	• Escala de actitud • Estadística
El comportamiento ético durante la práctica deportiva	**Observación:** registrando y evaluando los comportamientos	• Lista de control • Estadística
El aprendizaje y desarrollo de las competencias deportivas	**Observación:** registrando y evaluando las intenciones de juego	• Escala de estimación • Estadística

Tabla 4 Técnicas e instrumentos de investigación

[591] Yin, Robert K. (1994) *Case Study Research: Design and Methods.* Sage Publications. Oaks, CA.
[592] Tanh Koi, Le. (1981*) L'éducation comparée.* Armand Colin. Paris.

Como se observa en la tabla 4 las variables consideradas en la investigación determinan la elección de los métodos, técnicas e instrumentos. Por este motivo creemos necesario definir las mismas, para comprender la lógica que subyace en la selección de estos:

- Las relaciones socioafectivas. Los teóricos de la Gestall y los Sistemas advirtieron sobre los problemas que plantea el reduccionismo, al demostrar que cualquier forma es más que la suma de sus partes, o dicho de otra manera que muchas de las propiedades emergentes que caracterizan en un grupo no se manifiestan en los individuos que lo conforman.[593] La neurociencia social apoya esta interpretación, llegando a considerar las propiedades emergentes de las relaciones interpersonales como la clave del aprendizaje humano.[594]

- El sentido y valor otorgado a la actividad. La evaluación externa tiende a considera el aprendizaje como sinónimo del producto manifiesto de nuestras acciones, sin tener en cuenta el significado y valor que posee para las personas implicadas. Este proceder ha llevado a confundir el desinterés con la incapacidad y en casos extremos con la discapacidad natural para aprender, hasta convertirlo en un estigma social alimentado en gran medida durante el propio proceso de aprendizaje.[595] Y es que la ausencia de significado reduce la creatividad, nos aliena mentalmente y convierte el conocimiento en un ser extraño y molesto con el que por necesidad, nos vemos obligados a convivir.[596] La interpretación de la realidad es singular, por lo que solo podemos dotar de sentido y significado a la acción educativa si tenemos en consideración el vínculo particular que cada persona establece en la misma.

- El comportamiento ético: Aun sabiendo que los valores humanos son una construcción sociocultural y como tal reinterpretables en función de las

[593] Wertheimer, Max. (1991) *El pensamiento productivo.* Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.
[594] Goleman, Daniel. (2006) Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas. Kairos. Barcelona.
[595] Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980) *Pygmalión en la escuela.* Moranova. Madrid.
[596] Robinson, Ken (2009) El elemento. Descubrir tu passion lo cambia todo. Grijalbo. Barcelona.

diversas creencias e ideologías, no podemos dejar de aspirar a desarrollar unos principios que faciliten nuestras relaciones sociales y ambientales en un contexto global. Si nuestra realidad social se basa en valores que determinan nuestra calidad de vida, estos deberían estar presentes en cualquier tarea educativa.[597] Por este motivo tomamos la decisión de evaluar en qué medida se manifestaban esos valores durante la práctica deportiva de los jugadores y la actividad docente del entrenador. Esta información explicaría en parte las relaciones interpersonales en el seno del grupo y nos permitiría valorar indirectamente el desarrollo de cualidades personales como: la autoestima, resiléncia y empatía.

- El aprendizaje. Por último nos planteamos el reto de valorar el aprendizaje de una forma contextualizada y prospectiva. Desde una perspectiva relacional, el aprendizaje deportivo se define como el nivel de competencia motriz y capacidad de decisión adquiridas para la superación de los retos que plantea la actividad deportiva. Por este motivo consideramos que la evaluación del aprendizaje debería abarcar tanto el desarrollo motor como la comprensión del juego, vinculando técnica e intencionalidad o, lo que es lo mismo, capacidad de jugar con deseo de actuar llevando la iniciativa. Este último aspecto cobra especial importancia al informarnos prospectivamente sobre la predisposición al aprendizaje.

Las técnicas de investigación hacen referencia a la forma utilizada para aproximarnos al objeto de estudio, que en nuestro caso representan:

- La Sociometría: para explicar la dinámica de desarrollo de los grupos en base a la vinculación interpersonal de sus miembros. Hemos optado por utilizar la Teoría de redes, y más concretamente su técnica de análisis de redes sociales, ya que cuenta con una metodología contrastada e instrumentos de análisis complejos, que permiten operar al unísono con variables cualitativas y cuantitativas, facilitando la realización de estudios

[597] Hellison, Donald (1995) *Teaching responsibility through physical activity* Human Kinetics. Champaign.

comparativos y prospectivos. En esta investigación la empleamos para valorar la cohesión del grupo en su dimensión afectiva y deportiva.[598]

- El Cuestionario: con una escala de actitud, para determinar el grado de satisfacción y el valor que para los deportistas tienen diversos aspectos de la actividad. En cualquier caso debemos tener en cuenta que la actitud es un constructo latente que no se puede medir, por lo que solo podemos intentar inferirla a través de las conductas u opiniones de las personas. Los cuestionarios de actitud se consideran técnicas de medición directa en donde la persona que responde es consciente de que se está valorando su actitud, por lo que siempre debemos considerar la posibilidad de que las personas alteren las respuestas para incrementar su aceptación social.[599]

- La Observación: sistemática y no participante, utilizada tanto para la evaluación de la conducta como del aprendizaje deportivo. Para el estudio de la conducta utilizamos la observación sincrónica de la actividad, ya que el tipo de medida que utilizaremos será de ocurrencia, lo que facilita su registro en tiempo real. La ventaja de realizar la medida de las conductas en vivo radica en que el observador puede abarcar todo el espacio de relación de los participantes, posibilitando el registro de conductas que muchas veces se manifiestan al margen del juego. Para el estudio del aprendizaje optamos por la observación diacrónica, por la complejidad que supone el registro de medidas de frecuencias en tiempo real, durante el transcurso de la actividad deportiva. De esta forma realizamos una primera observación simultáneamente con la grabación en video de la actividad, posponiendo el registro para el visionado posterior.[600]

Una vez establecidas las variables y seleccionadas las técnicas de investigación procedimos a elaborar los instrumentos de investigación, ya que la mayoría de los modelos estandarizados no recogían la información pertinente para nuestro

[598] Wasserman, Stanley. Faust, Khaterine. (2013) *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones.* Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
[599] Heinemann, Klaus. (2003*) Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte.* Paidotribo. Barcelona.
[600] Flick, Uwe. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata. Madrid.

estudio, algo bastante comprensible toda vez que la mayor parte de ellos fueron elaborados en base a objetivos no relacionales, principalmente de tipo curricular. Para comprobar la validez de los instrumentos realizamos un test de prueba en el que pudimos detectar varias respuestas contradictorias producto de errores en la elaboración de las preguntas. Una vez solucionados estos, quedaron validados los siguientes instrumentos de investigación (planillas adjuntas en el anexo 1):

- Cuestionario sociométrico (RSA). Diseñado para determinar las relaciones personales del grupo en dos facetas diferenciadas, la orientada a la tarea deportiva y la socioafectiva, describiendo las redes de apoyos del grupo y las personas de referencia que forman los ejes o puntos de apalancamiento sobre los que basar nuestra intervención pedagógica. El cuestionario consta de seis ítems, tres son indicadores de las relaciones socioafectivas deportivas y los otros tres de las personales. Los dos grupos de preguntas tenían el mismo formato y orientación, una primera de valoración (los mejores), una segunda de confianza (en los que confías) y una tercera de preferencia (los que te gustan). No se establecieron límites al número de elecciones, pero se limitó la valoración a una escala dicotómica donde el 1 representaba la elección y 0 la no elección.

  La pedagogía relacional se interesa por la participación, la cohesión y la gestión descentralizada del grupo. También reconoce la importancia de status de los líderes, no tanto por la capacidad de dirección, sino por su potencial de intermediación, actuando como recursos mediadores en el aprendizaje entre iguales y colaboradores en el proceso de enseñanza.[601] Por este motivo les pedimos a los deportistas que indicaran su elección más destacada rodeando el 1 con un círculo.

- Cuestionario de autoevaluación de la actividad deportiva (AAD): Elaborado para determinar el significado y valor que tiene la actividad del balonmano para el jugador, así como sus motivaciones y grado de compromiso

[601] Grossetti, Michael (2009) *¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas.* En REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales Vol.16, 2, Junio 2009 http://revista-redes.rediris.es

deportivo. Constituido por 17 ítems con una escala Likert de tres grados: mucho/alto, bastante/medio y poco/bajo. A la hora de seleccionar los ítems tomamos como referencia los indicadores más explicativos de las motivaciones para la práctica deportiva en España.[602] Las preguntas se establecen en cuatro ámbitos de indagación: la valoración de la actividad deportiva, del contexto de práctica, de la actividad del grupo, y de la propia participación. De esta forma podemos personalizar nuestra estrategia pedagógica utilizando un tipo de intervención acorde con los factores motivacionales particulares de cada deportista.

- Cuestionario de comportamientos sociodeportivos (CCS): Diseñado para valorar éticamente y psicológicamente las conductas manifiestas de los jugadores y el entrenador/educador, su inteligencia emocional y las habilidades sociales.[603] Este análisis nos sirve como referente explicativo de las relaciones del grupo, y como base para el establecimiento de los objetivos actitudinales del programa. El cuestionario consta de dos partes, la primera dedicada a los deportistas con 14 ítems que sirven para valorar sus actitudes y comportamientos en referencia a 7 relaciones: el árbitro, sus compañeros, la competición, los oponente, su entrenador, el contexto social: familiares y espectadores, y la participación. La segunda parte del cuestionario, dedicada al entrenador, consta de 12 ítems que valoran 6 relaciones con: sus deportistas, el árbitro, la competición, los deportistas y entrenadores del equipo contrario, su actividad docente y el contexto social: familiares y espectadores. En ambos casos se utilizó una escala Liker de 4 grados: 0 nunca, 1 a veces, 2 habitualmente y 3 siempre.

- Cuestionario de evaluación del aprendizaje en balonmano (CEAB): Diseñado para evaluar el aprendizaje en balonmano en un contexto de practica real atendiendo a dos aspectos: la manifestación o no de intencionalidad en el juego, y la adecuación de la acción: selección táctica y ejecución técnica, valorando estos en función de los principios del juego del

[602] García, Manuel. Puig, Nuria y Lagardera, Francisco. (1998) *Sociología del Deporte.* Madrid. Alianza Editorial.
[603] Goleman, Daniel (1996) *La inteligencia emocional*. Editorial Kairos. Barcelona

balonmano y las intenciones que de estos se derivan.[604] El cuestionario es una escala de estimación de 16 ítems, que contempla todas las intenciones de juego, agrupadas a su vez en cuatro competencias: ataque individual, ataque colectivo, defensa individual y defensa colectiva.

Este cuestionario de elaboración propia trata de solventar dos problemas habituales que invalidan los test de aprendizaje. El primero es el de la evaluación descontextualizada en base a ejercicios analíticos, cuyo dominio apenas se trasfiere como mejora en la competencia de juego del deportista.[605] El segundo la evaluación en competición mediante estadísticas de juego que dependen de muchas variables incontrolables externas tales como la actuación de los oponentes, los compañeros o el criterio arbitral y también internas como la experiencia y el estado de maduración o el desarrollo de la condición física, elementos que habitualmente interfieren y distorsionan los resultados de la evaluación del aprendizaje deportivo:

"el término singularidad es engañoso. Considerado de forma global, cada aspecto de la realidad deportiva es infinitamente complejo y se relaciona de alguna manera con acontecimientos naturales anteriores. Por tanto, la singularidad de las cosas forma parte de la condición humana: no distingue entre las situaciones que son susceptibles de generalización científica y aquellas en las que no es posible generalizar. Lo que realmente plantea la singularidad es el problema de la complejidad. La cuestión no es si los acontecimientos son de por sí únicos, si no el hecho de que sea posible o no extraer de un amasijo de acontecimientos las características principales de la realidad deportiva que queramos comprender."[606]

---

[604] Bayer, Claude. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos* Editorial Hispano Europea. Barcelona. Bayer, Claude. (1987) *Técnica del Balonmano* Editorial Hispano Europea. Barcelona.

[605] Christina, R. W. (1996). *Major determinants of the transfer of training: Implications for enhancing sport performance.* In K-W. Kim (Ed.), Human performance determinants in sport (pp. 25-52). Korean Society of Sport Psychology. Seoul, Korea.

[606] Seirul-lo, Francisco. Lago, Carlos, Martín, Rafael. (2007) *El rendimiento en el fútbol. Una modelización de las variables determinantes para el F.C. Barcelona.* Apunts: Educació Física y Esports, nº 90, INEFC. Barcelona. pp. 51-58.

Procedimientos

Recolección de datos: Durante el procedimiento de toma de datos seguimos un riguroso protocolo en donde se cuidó especialmente que las condiciones de realización fueran similares. Para ello establecimos que las pruebas fueran llevadas a cabo en los dos grupos por la misma persona, en este caso el investigador, en un contexto de práctica y espacio temporal similar:

- Cuestionario sociométrico (RSA) Fue realizado en un aula por todos los miembros de un equipo sin la presencia del entrenador. El investigador por su parte informo previamente a los deportistas de los objetivos del cuestionario, aclarando las dudas, y asegurándose en todo momento que este se cumplimentara individualmente, evitando así que la desconfianza al anonimato condicionara las respuestas; por este motivo se decidió que los entrenadores no estuvieron presentes durante la realización de los mismos.

  Para esta prueba se realizaron dos tomas de datos en los mismos días y lugares para los dos grupos, manteniendo una separación temporal entre su aplicación a uno y otro grupo de 30 minutos. Los datos recopilados se introdujeron en unas tablas Excel y posteriormente en otras UCINET 6.[607] En este último caso los datos se agruparon en dos tablas: una para las relaciones personales y otra para las deportivas. Esto implicaba agrupar las respuestas de los seis ítems en dos; el criterio seguido ello fue el de considerar como presencia de relación cuando se elige a un compañero en al menos en dos de las tres posibilidades.

- Cuestionario de autovaloración de la actividad deportiva (AAD). Cumplimentado por los deportistas, se realizó conjuntamente con el cuestionario sociométrico, manteniendo las mismas condiciones de realización. Los datos recopilados se transformaron numéricamente para poder incorporarlos a una tabla Excel y procesarlos estadísticamente con tres valores 2 = mucho/alto, 1 = bastante/medio y 0 = poco/bajo

[607] UCINET6 es un programa de análisis de redes sociales que permite realizar cálculos estadísticos para medir la evolución de las relaciones en un grupo determinado. El programa opera principalmente con unos y ceros lo que obliga a reducir la escala de valores obtenidos y transfórmala en dicotómica.

- Cuestionario de comportamientos sociodeportivos (CCS): Cumplimentado por el investigador en base al seguimiento y observación de la conducta de los deportistas y entrenadores durante un periodo de una semana, abarcando tres sesiones de entrenamiento y dos partidos. Durante todo el periodo de tiempo de observación el investigador se concentraba en observar y anotar las conductas en un cuaderno. Una vez finalizado el periodo y en base a las notas realizadas, se pasó a rellenar el cuestionario emitiendo una valoración general para cada uno de los ítems.

  Tanto la autoevaluación de la actividad como la valoración de los comportamientos tenían un carácter orientativo, siendo su función la de guiar el trabajo con el grupo experimental y apoyar la interpretación posterior de los datos obtenidos en lo referente a las relaciones y el aprendizaje. El hecho de ser el investigador el responsable de valorar los comportamientos de los deportistas nos evitaba el sesgo de las teorías implícitas del entrenador y nos permitía establecer un criterio común para comparar los grupos. Concedimos prioridad a la toma de datos en los entrenamientos a la hora de valorar las conductas intergrupales de los deportistas y el entrenador, y por el contrario utilizamos las competiciones para valorar las conductas en relación con los rivales, los árbitros, la familia y el público en general.

  Para procesar los datos convertimos los valores de la escala en numéricos, donde Nunca = 0 =; A veces = 1; Habitualmente = 2; Siempre = 3. También concretamos la valoración, fijándola en las 7 relaciones de los deportistas y las 6 de los entrenadores. Como a cada una de ellas le correspondía un par de respuestas con valoración opuesta, tomamos como referencia el valor de la diferencia restando el negativo al positivo, introduciendo este en una tabla Excel. Se formularon dos preguntas sobre el comportamiento en cada relación, una en positivo y otra en negativo; esto facilitaba la labor de evaluación de la observación, por ejemplo al desestimar un valor 3 (siempre) cuando existía un valor contrario 1 (a veces).

- Cuestionario de evaluación del aprendizaje en balonmano (CEAB): También cumplimentado por el investigador en base a las observaciones en video de la

actividad competitiva de los deportistas, en todos los caso los videos de ambos grupos deberían grabarse en el mismo periodo de tiempo. Para ello realizamos las grabaciones durante fines de semana, en los que ambos equipos disputaban varios encuentros.

Una de las ventajas de trabajar con estos dos grupos es que ambos simultaneaban su participación en una categoría superior y en el caso de las deportistas más jóvenes también en una inferior, por lo que en un mismo fin de semana muchas jugadoras podían llegar a participar hasta en tres partidos de diferentes categorías. Esta situación nos aseguraba la disposición del tiempo de participación de juego necesario de cada jugador en su ZDP, evitando los problemas que para el estudio suponen la suplencia y no participación, o la participación en situaciones desequilibradas que pueden desvirtuar o invalidar el estudio. También facilitamos la labor de análisis estadístico limitando a 60 minutos el tiempo máximo de juego observado por deportista, anotando el número de intenciones y acciones manifiestas sobre el total de posibilidades de intervenir durante el trascurso del partido. Las acciones eran valoradas ante la posibilidad de intervenir como: 0 (falta de intención de actuar), 1 (intervención inadecuada) y 2 (intervención adecuada).

En el caso de los porteros la valoración se reducía de 5 a 4 intenciones en la técnica táctica individual ofensiva y defensiva y de 3 a 1 una intención en la táctica colectiva ofensiva y defensiva, ya que existen determinadas funciones del juego que por su condición especial los porteros no realizan. En todo caso este dato fue tenido en cuenta y ponderados para que fuesen equivalentes a los del resto del grupo. La puntuación final de cada intención valorada se obtenía mediante la fórmula: Pf = $\frac{Puntos\ Obtenidos}{Oportunidades\ x\ 2}$, donde dos es el máximo de puntuación posible para cada intervención. Este último dato se valoraba posteriormente como n ≤ 0,30 = 0 (no muestra aprendizaje); n > 0,30 / n < 0,70 = 1 (muestra aprendizaje pero con escaso dominio); n ≥ 0,70 = 2 (muestra dominio del aprendizaje), introduciendo finalmente esos valores en una tabla Excel para su análisis estadístico.

Procesamiento de datos:[608] En el procesamiento de los datos utilizamos dos fórmulas de análisis estadistico: una descriptiva para definir las características de la muestra y otra inferencial mediante la prueba "t" de Student para valorar y contrastar la efectividad del tratamiento experimental sobre las relaciones y el aprendizaje. Para ello, se creó una tabla con los resultados obtenidos en los pretest, test y postest de los grupos control y experimental se recogieron en unas tablas para posteriormente calcular las sumatorias de las puntuaciones obtenidas y sus cuadrados, las medias aritméticas, las desviaciones estándares y las varianzas. Por último efectuamos el cálculo de los valores "t", de acuerdo con los diferentes objetivos de las cuatro confrontaciones de resultados: [609]

- Entre los pretest o test iniciales de ambos grupos, para comprobar sus equivalencias iniciales. Valor t para muestras suponiendo varianzas desiguales, con contraste de medias a dos colas.
- Entre los pretest, test y postest aplicados al grupo control, para comprobar las diferencias internas. Valor t para medias de dos muestras emparentadas, con contraste de medias a dos colas.
- Entre los pretest, test y postest aplicados al grupo experimental, para comprobar las diferencias internas. Valor t para medias de dos muestras emparentadas, con contraste de medias a dos colas.
- Entre los postest de ambos grupos, para comprobar las diferencias. Valor t para muestras suponiendo varianzas desiguales, con contraste de media a una cola.

Para establecer el nivel de significado de los resultados, se efectuó para cada una el cálculo de los grados de libertad, en base a la fórmula: gl = (N1+ N2) – 2, con un nivel de confianza del 5% (0.05). Por último correlacionamos los resultados de las relaciones con los del aprendizaje mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

---

[608] Como equipamiento material para realizar la recopilación y procesamiento de los datos contamos con: cámara de video, televisor y video, lápiz, papel, fotocopias, grabadora de voz, ordenador portátil y software de estadística y gráficos (Windows Excel), edición de texto (Windows Word), montaje y edición de video (Windows Movie Maker), sociometría, estadística y gráficos (UCINET6 y Netdraw)

[609] Debido a los problemas de validez externa que presentan los diseños cuasi-experimentales con muestras no aleatorias, se intentó establecer la equivalencia inicial de los grupos mediante la confrontación de los resultados de los pretest de los mismos. Por este mismo motivo la inferencia de los resultados solo podrían considerarse para grupos de características similares.

Fases.

Habida cuenta de las dificultades que entrañaba la investigación, organizamos la misma en cuatro fases, lo suficientemente flexibles como para permitir la modificación del planteamiento durante el propio proceso de implementación.

La primera fase se dedicó a verificar y validar los instrumentos de investigación, aplicándolos a diversos grupos deportivos de características heterogéneas, en cuanto a la categorías de edad: alevines, infantiles, cadetes, juveniles y sénior; el sexo: masculino, femenino, mixtos; o el contexto sociodeportivo: federados y escolares, diferenciando estos últimos a su vez entre alumnos de centros educativos públicos y privados. Los grupos deportivos para ser seleccionados deberían cumplir la condición de no pertenecer al mismo municipio, ni competir en la misma categoría que los grupos participantes en la investigación, cuidando especialmente el hecho de que estos últimos pudiesen disponer de alguna información previa. Este trabajo nos permitió corregir y simplificar tanto los cuestionarios, como los procedimientos de recopilación de datos, organización y análisis de la información.

Durante la validación de los test triangulamos los datos obtenidos con los deportistas y entrenadores implicados, para recabar información cualitativa sobre la interpretación, comprensión y adecuación de los ítems, así como sobre la simplicidad y economía de los procedimientos. Esto nos permitió modificar y aclarar las preguntas de los cuestionarios, simplificando los procedimientos de toma de datos, atendiendo a las sugerencias aportadas.

Una vez validados los instrumentos y definida la metodología pasamos a trabajar con los grupos de investigación y control. En una segunda fase deberíamos valorar el nivel de aprendizaje deportivo y el desarrollo natural de los grupos; esto nos facilitaría la discriminación posterior de los efectos de la aplicación del programa experimental. Establecimos que la mejor manera de realizar este seguimiento era mediante la aplicación de un pretest de aprendizaje a los dos grupos, dejando transcurrir un periodo de dos meses antes de pasar a realizar la evaluación general de los grupos, que incluía un segundo test de aprendizaje. Durante este periodo aprovechamos para definir y adecuar el programa pedagógico experimental a las

características de los deportistas del grupo experimental, teniendo para ello muy en cuenta los datos del pretest.

Concluida esta segunda fase, comenzamos la tercera con una evaluación general que incluía las cuatro pruebas, finalizada la cual, pasamos a implementar el programa pedagógico alternativo en el grupo experimental, durante un periodo de dos meses. El programa experimental fue desarrollado por la entrenadora del grupo, contando con el soporte material, logístico y didáctico del investigador. En ningún caso el investigador participo en las actividades del grupo experimental, y el apoyo a la entrenadora siempre se realizó en el plano pedagógico general y no de orientaciones técnicas concretas referentes al juego. Habida cuenta de la estrecha relación que mantienen los entrenadores y deportistas de los grupos de control e investigación, hicimos mucho hincapié la necesidad de mantener la confidencialidad sobre el programa desarrollado.

Finalizando la tercera fase con un postest de evaluación general. Dado los cambios físicos importantes que acontecen en la adolescencia pensamos que no era conveniente que los periodos fueran demasiado largos, para evitar que la influencia de la maduración fuera muy significativa, ni tampoco demasiado cortos como para que no surtiera efecto la aplicación del programa experimental, también consideramos que la duración de los periodos debería ser similar para poder estimar la magnitud de los cambios producidos durante la aplicación del programa experimental.

Una vez concluido el trabajo de campo y dado que la muestra era muy reducida, decidimos realizar una triangulación de los resultados finales con los entrenadores de ambos grupos, para mejorar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. Los resultados triangulados eran referidos principalmente a las puntuaciones obtenidas y las posibles explicaciones de las mismas, ya que todavía no se habían procesado estadísticamente la información. Las aportaciones de los entrenadores en cualquier caso serían decisivas para explicar algunas dinámicas de aprendizaje particulares, por ejemplo en el caso de deportistas que por lesión u otros motivos habían faltado con regularidad a los entrenamientos durante el periodo de realización del estudio. Para este trabajo realizamos dos reuniones: una

por separado con cada entrenador, en donde se le entregaron los datos y se les informo de los resultados, y otra posterior conjunta en la que una vez estudiados por su parte los comentamos. Ambas reuniones fueron grabadas para estudiar con detenimiento su punto de vista.

Por último pasamos a analizar los resultados de la investigación extrayendo las conclusiones pertinentes, finalizando el trabajo con la elaboración y presentación del informe de investigación. En el siguiente cronograma exponemos de forma gráfica la planificación del proyecto de investigación:

CRONOGRAMA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION									
Actividades	**Enero**	**Febrero**	**Marzo**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	**Julio**	**Agosto**	**Septiembre**
Presentación de la propuesta de investigación (ámbito, finalidad, metodología y calendario)		15							
Diseño y validación de los instrumentos de investigación (selección de grupos, aplicación de la batería de pruebas y triangulación de resultados)	17-18								
Selección de la muestra de investigación (grupos de control e investigación)	30								
Evaluación del aprendizaje. (pretest de control de la evolución natural grupos de control y experimentación)		7-8							
Elaboración de la propuesta metodológica alternativa (pedagogía relacional).			27						
Aplicación de la batería completa de pruebas (test de los grupos de control y experimental)				4-5					
Implementación del programa en el grupo experimental				6					
Aplicación de la batería completa de pruebas (postest de los grupos de control y experimental)						6-7			
Triangulación de los resultados						13-14			
Análisis de resultados y exposición de conclusiones							31		
Elaboración y presentación del informe de la investigación									28

Descripción, análisis e interpretación de los datos

Características de la muestra.

La grupos de control y experimental fueron seleccionados buscando la similitud de características, en cuanto a la categoría de juego, el sexo y de rendimiento deportivo. Aun así existen algunas diferencias destacables que aunque no sean estadísticamente significativas, si tienen importancia a la hora de valorar e interpretar los datos, ya que ayudan a explicar otros como las relaciones y el aprendizaje en los grupos (tabla 5).

En cuanto a la edad los grupos, presentan una composición similar, contando con deportistas de 11, 12 y 13 años de edad, siendo en su mayoría de 13 años. En el tiempo de pertenencia a los grupos sí encontramos diferencias importantes; en primer lugar el rango del grupo experimental es mayor teniendo jugadoras que llevan 5 años jugando en el equipo, un año más que las veteranas del grupo de control. Sin embargo estas jugadoras veteranas contrastan con una mayoría de compañeras que se han incorporado recientemente al equipo, hasta 7 deportistas nuevas frente a las 3 que lo han hecho en el grupo de control. Esta misma situación anterior se repite en el caso del análisis de la variable de experiencia deportiva, en donde se pueden observar diferencias intergrupales, si bien estas se equilibran en el rendimiento colectivo, debido a una la mayor experiencia de las veteranas del grupo experimental.[610] Estas diferencias entre grupos desaparecen en la asignación de roles /puestos específicos en el equipo, presentado una distribución idéntica, tal y como se puede observar en las gráficas 2 y 3.

Resumiendo podemos decir que existen diferencia en la historia y trayectoria de ambos grupos, mientras el grupo de control todas sus jugadoras se han iniciado en el balonmano casi al unísono y en el seno de mismo club, no ocurre lo mismo con el experimental donde la mayoría se incorporan irregularmente desde otros centros educativos y clubes.[611] Estos datos son importantes a la hora de valorar las

[610] La mayor heterogeneidad de la muestra en cuanto al tiempo de pertenencia al grupo y la experiencia deportiva se reflejan en los valores estadísticos de la desviación típica del grupo.
[611] Este dato sobre la procedencia de los deportistas fue facilitado por los entrenadores durante la triangulación de los resultados de la investigación.

relaciones y el aprendizaje, ya que ambas variables están ligadas al factor tiempo, de convivencia para las relaciones y tiempo de práctica deportiva para el aprendizaje, algo que podría explicar unos valores iniciales superiores en el grupo de control.

CRUPO DE CONTROL					GRUPO EXPERIMENTAL				
Deportistas	**Edad**	**TG**	**ED**	**PE**	**Deportistas**	**Edad**	**TG**	**ED**	**PE**
Cathaysa	13	4	4	Portera	***Nayra***	12	5	5	Extremo
Atteneri	11	4	4	Pivote	***Idayra***	13	4	5	Lateral
Daida	12	3	3	Extremo	***Yurena***	13	1	1	Central
Isora	13	3	3	Extremo	***May***	13	1	1	Extremo
Famara	13	4	4	Pivote	***Dacil***	13	1	1	Portera
Iballa	13	1	1	Portera	***Haridian***	13	5	5	Central
Guaya	12	4	4	Lateral	***Nisa***	13	3	4	Pivote
Caina	13	1	1	Lateral	***Faina***	12	1	1	Pivote
Teguise	13	4	4	Lateral	***Guaci***	13	3	3	Extremo
Gara	12	4	4	Central	***Arminda***	13	1	3	Extremo
Aya	13	4	4	Extremo	***Iruene***	13	3	4	Lateral
Tene	13	1	1	Extremo	***Iraya***	12	1	1	Lateral
Nalaya	12	2	2	Lateral	***Chaxi***	12	1	1	Portera
Nira	11	3	3	Central	***Ithaisa***	11	2	3	Lateral
DATOS ESTADISTICOS[612]									
Media	12,4	3,0	3,0	**Leyenda**		12,6	2,3	2,7	
Mediana	13	4	4	**TG**	Tiempo en el grupo	13	2	3	
Moda	13	4	4			13	1	1	
Rango	2	3	3	**ED**	Experiencia deportiva	2	4	4	
Mínimo	11	1	1			11	1	1	
Máximo	13	4	4	**PE**	Puesto especifico	13	5	5	
Cuenta	14	14	14			14	14	14	
Desviación estándar	0,7559	1,2403	1,2403			0,6462	1,5407	1,6838	

Tabla 5 Análisis estadístico de las características de la muestra.

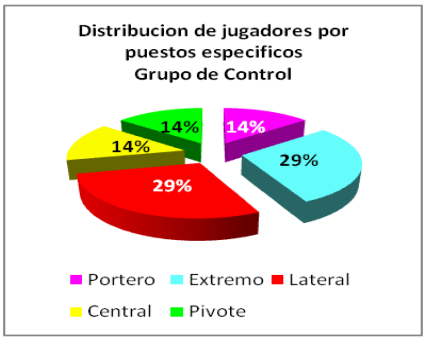


Grafico 2 Distribución de roles GC

Grafico 3 Distribución de roles GE

[612] En el Anexo 3 figura las tablas completas de estadística descriptiva y un análisis de la varianza para comprobar si las diferencias entre los grupos en relación con la edad, tiempo de permanencia en el grupo y la experiencia deportiva eran estadísticamente significativas. En los tres casos las diferencias intergrupales no fueron estadísticamente significativas.

Valoración de la actividad.

Los deportistas de ambos grupos valoraron muy positivamente los diferentes aspectos de la actividad, especialmente en lo referente al disfrute de la actividad, de los entrenamiento, el apoyo familiar, la salud y el desarrollo de relaciones socioafectivas. Si bien las diferencias de valoración entre el test y el postest fueron escasas, debemos destacar una mejora en las relaciones socioafectivas y el tiempo de dedicación en el grupo experimental, lo que nos da una pista sobre una posible relación positiva entre la mejora de las relaciones y el nivel de compromiso.[613] (Gráficos 4 y 5)

Otro dato interesante es el hecho de que en ambos grupos se valore mejor las cualidades y la actividad colectiva que la individual, llamando la atención que los indicadores peor valorados sean precisamente el nivel técnico, de entrenamiento y la condición física individual.[614] Este dato podría interpretarse como una supeditación de la actividad individual al colectivo o como escasez de confianza en las posibilidades individuales. En cualquier caso lo relevante era considerar este aspecto a la hora de implementar el programa pedagógico alternativo.

Teniendo en cuenta los resultados del test inicial, modificamos parte del programa alternativo incidiendo en el desarrollo de la autoestima personal, sin reducir el valor del colectivo. En el postest pudimos constatar una leve mejora en la valoración individual del grupo experimental, aun así esta mejoría se alejó de las expectativas que teníamos en lograr nivelar la valoración individual y colectiva. Este resultado nos podría indicar que la escasa valoración individual se debe a una supeditación implícita de los deportistas al grupo, representando una llamada de atención sobre el problema pedagógico que supone el cambio de valores y expectativas sobre sus posibilidades de juego. [615]

[613] No era el objetivo de esta investigación demostrar tales relaciones sino orientar la acción pedagógica. Para establecer dichas relaciones precisaríamos de un diseño de investigación más consistente, que el que hemos utilizado para estudiar tanto el valor y significado de la actividad como los comportamientos sociales. White, Harrison. (2008) *Identity and Control: How Social Formation Emerge.* Princeton University Press. Princeton

[614] La condición física solo en el caso del grupo experimental.

[615] Durante la observación de los partidos y entrenamientos del grupo de control y experimental pudimos constatar la dificultad de lograr una actitud proactiva en los deportistas. El miedo al fracaso y la presión social sobre los resultados, hacen que los propios deportistas autolimiten sus intervenciones y deleguen las responsabilidades en sus compañeros o el entrenador.

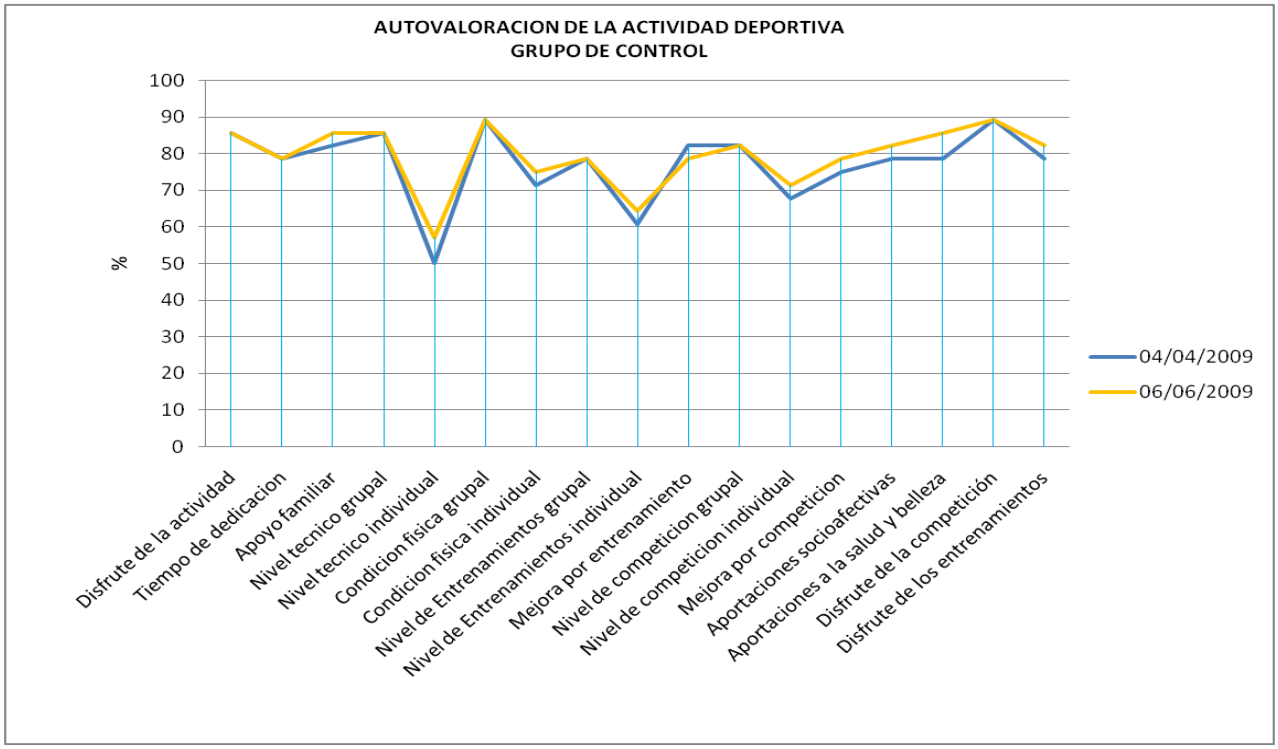


Grafico 4 Autovaloración de la actividad deportiva en el Grupo de control.

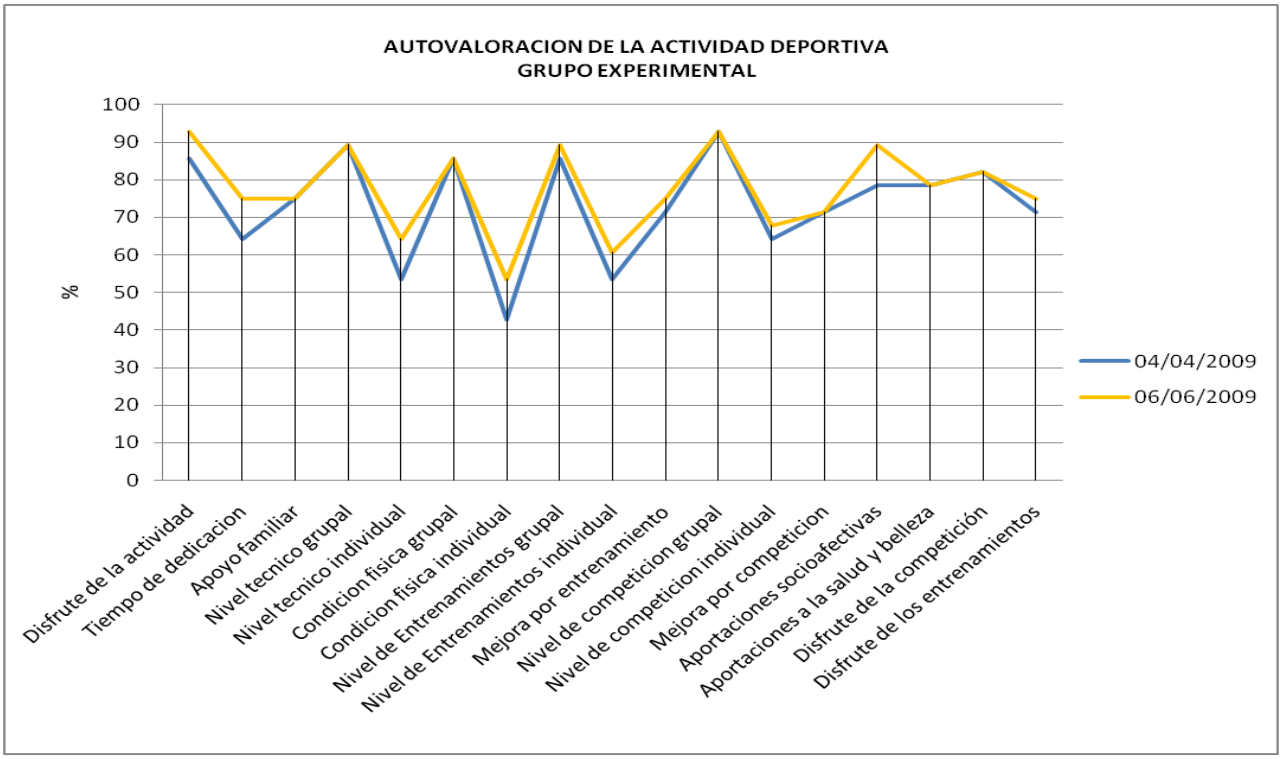


Grafico 5 Autovaloración de la actividad deportiva en el grupo experimental.

Conductas Sociodeportivas.

El comportamiento manifestado por las jugadoras de los grupos de control y experimental fue bastante similar, manteniendo actitud muy positiva hacia las compañeras de equipo, las deportistas y entrenadores de los equipos contrarios, y el contexto sociofamiliar. Un dato a considerar, es el hecho de que las deportistas de ambos grupos se mostraron más respetuosas con las oponentes que con sus propias compañeras de equipo. De otra parte las conductas menos positivas se mostraron con los árbitros, el juego y la actividad,[616] siendo esta última relación la única valorada negativamente. (Gráficos 6 y 7)

En cuanto a las diferencias intragrupo observadas, señalar que, trascurridos los dos meses del estudio, el grupo de control mantuvo las mismas actitudes, al contrario que el grupo experimental en el que se manifestó una mejoría general, destacando un cambio de actitud positivo hacia la actividad y el juego.[617] El comportamiento de los entrenadores del grupo experimental y de control, al comienzo del estudio, presentaba pocas coincidencias, en lo negativo cabe destacar la actitud del entrenador del grupo de control hacia los árbitros, y la de la entrenadora del grupo experimental consigo misma en las competiciones.[618] La evolución del comportamiento de ambos entrenadores a lo largo del periodo de investigación fue diferente, positiva para la entrenadora del grupo experimental y negativa para el entrenador del grupo de control,[619] salvo en las actitudes hacia otros entrenadores que en ambos casos mejoraron[620] (Gráficos 8 y 9)

---

[616] El comportamiento en el juego se refiere a la actitud en las competiciones. En nuestro caso las deportistas de ambos grupos manifestaron problemas a la hora de controlar sus emociones negativas en el trascurso de los partidos. En cuanto al comportamiento en la actividad, este se refiere al dialogo en referencia a la tarea durante el transcurso de los entrenamientos y partidos.

[617] En el anexo 3 se adjuntan las gráficas con una valoración individualizada del comportamiento, que utilizamos para personalizar los objetivos comportamentales del programa experimental.

[618] El técnico responsable del grupo de control mantiene una disputa con los dirigentes de la federación de balonmano, que han terminado por trasladarse desde los despachos a la cancha de juego. En el caso del técnico responsable del grupo experimental la tensión es producto de la filosofía del club en donde el valor del trabajo se establece en función de los triunfos en las competiciones deportivas.

[619] Los comportamientos condicionados tienen a reafirmarse; en este caso el enfrentamiento con los árbitros se fue agravando durante el periodo de estudio hasta convertirse en una rutina las desconsideraciones y descalificaciones en el trascurso de las competiciones.

[620] Este aspecto puede que esté relacionado con el hecho de que la mayoría de entrenadores de la categoría incluyendo los dos del estudio, se encontraban realizando el curso de entrenadores, lo que favoreció que se generaran relaciones de amistad o cuanto menos de conocimiento y respeto mutuo.

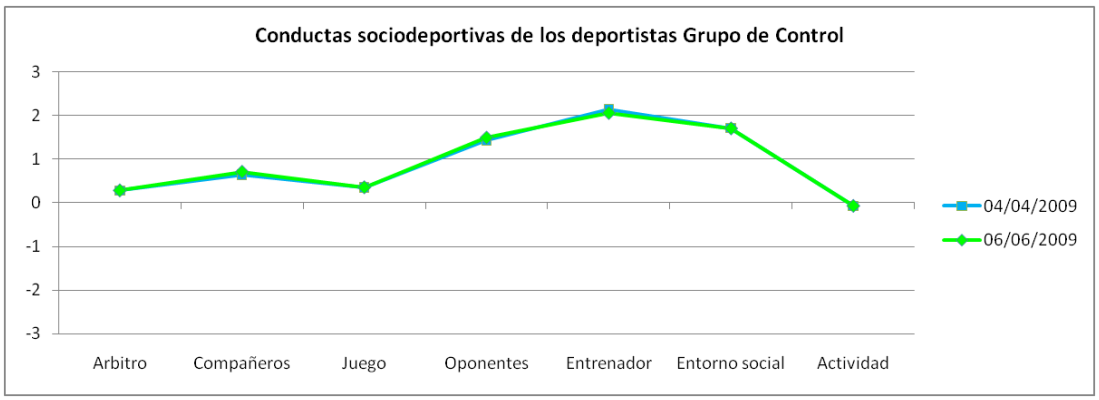


Grafico 6 Comportamiento del grupo de control

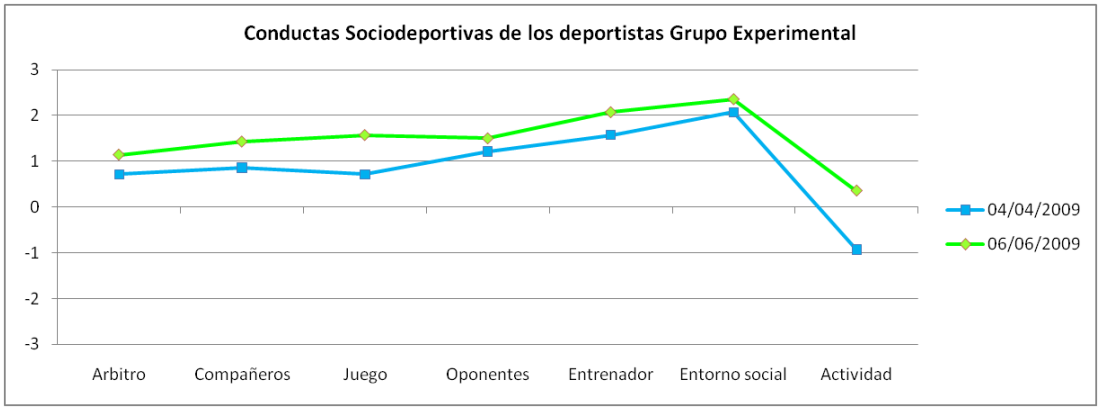


Grafico 7 Comportamiento del grupo experimental

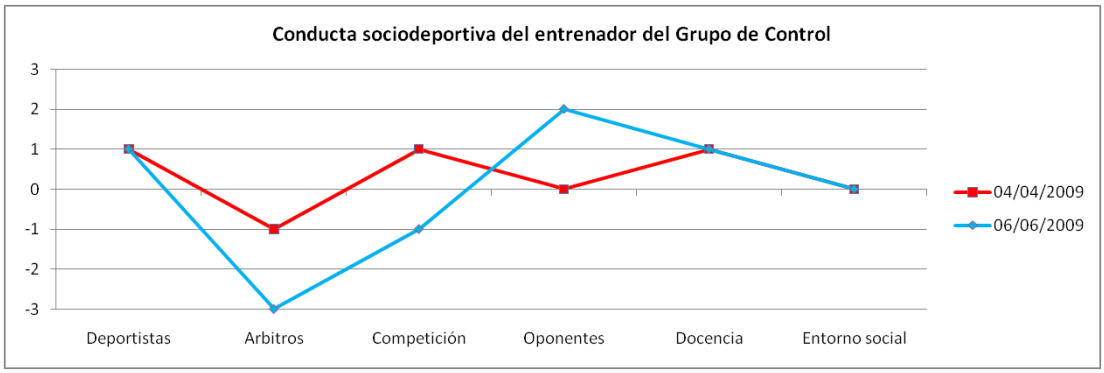


Grafico 8 Comportamiento del entrenador del grupo de control

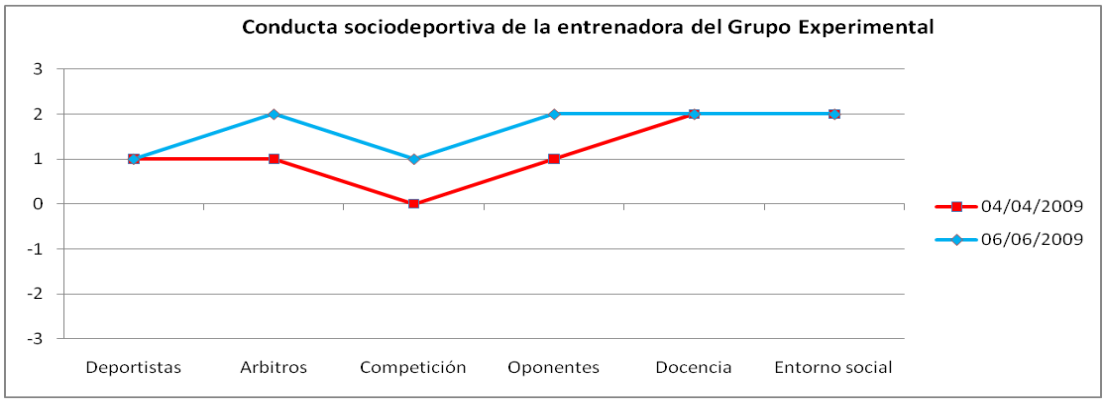


Grafico 9 Comportamiento del entrenador del grupo experimental

Relaciones Socioafectivas

Las relaciones socioafectivas estudiadas comprendían dos ámbitos: el deportivo y el personal. En ambos casos los índices de cohesión: densidad, reciprocidad y descentralización, presentaron valores iniciales mayores en el grupo de control. Sin embargo debemos señalar, haciendo una lectura inversa y tomando como referencia índices de centralización, las diferencias en cuanto a la distribución de esos valores en los dos ámbitos. El grupo de control presentaba unos índices de centralización / liderazgo más elevados en las relaciones deportivas y el grupo experimental en las personales.[621] (Tablas 6 y 7) Una explicación a esta situación inicial se puede encontrar en el tiempo de relación: permanencia y pertenencia al grupo. En primer lugar las jugadoras con mayores elecciones son las más veteranas: el grupo de control cuenta con siete en las relaciones deportivas y personales, frente a las cinco de las deportivas y tres de las personales, en el grupo experimental (Gráficos 10, 11, 12 y 13). El factor edad, también ayuda a explicar la red de relaciones, tal y como muestran los gráficos las deportistas de la misma edad tienden a establecer lazos.[622] En cuanto a la variable de puesto específico solo en el caso del portero parece favorecer una relación bidireccional entre porteros.

La evolución de las redes sociodeportivas y personales tras el periodo de aplicación del programa pedagógico alternativo fue significativamente mayor en el grupo experimental. El grupo de control también mejoro discretamente sus valores, hasta el punto de lograr un incremento significativo de las relaciones personales. (Gráficos 14, 15, 16 y 17). Una posible explicación al respecto podría atender al hecho de que las relaciones personales crecen de una forma natural con el tiempo. Realizado la inferencia estadística encontramos que la mejora mostrada por el grupo experimental tanto en el ámbito sociodeportivo como personal solo podía explicarse como una aportación del programa relacional (anexo 3).[623]

[621] La densidad hace referencia al número de elecciones total del grupo, la reciprocidad al número de elecciones mutuas y la descentralización al grado en que estas elecciones están repartidas o lo que es lo mismo al nivel de participación de todos los componentes del grupo en la actividad.
[622] Hay que tener en cuenta que tanto en el deporte como en la educación formal la participación infantil y juvenil se organiza en categorías por edad.
[623] Más allá de las macrointerpretaciones valoramos el análisis de la red por su capacidad prospectiva, ya que permite elaborar estrategias personalizadas de inclusión social, utilizando como recursos mediadores a las personas de confianza en el seno del grupo.

ANALISIS DE LA RED DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS DEL GRUPO DE CONTROL[624]

Club Balonmano Isora

<table>
<tr><td colspan="4">RELACIONES DEPORTIVAS</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cohesión de la Red Deportiva</td><td>4 de Abril de 2009</td><td>0.5055 (Density)
50,55 (%)
92 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)

0.2857 (Reciprocity)
28,57(%)
26 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td><td>DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 6.571 6.571 50.549 50.549
2 Std Dev 1.841 4.321 14.158 33.241
3 Sum 92.000 92.000 707.692 707.692
4 Variance 3.388 18.673 200.459 1104.939
5 Minimum 3.000 0.000 23.077 0.000
6 Maximum 9.000 13.000 69.231 100.000
Network Centralization (Outdegree) = 20.118%[625]
Network Centralization (Indegree) = 53.254%</td></tr>
<tr><td>6 de Junio de 2009</td><td>0.5220 (Density)
52,20 (%)
95 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)

0.3076 (Reciprocity)
30,76 (%)
28 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td><td>DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 6.786 6.786 52.198 52.198
2 Std Dev 1.655 4.443 12.733 34.177
3 Sum 95.000 95.000 730.769 730.769
4 Variance 2.740 19.740 162.118 1168.035
5 Minimum 3.000 0.000 23.077 0.000
6 Maximum 9.000 13.000 69.231 100.000
Network Centralization (Outdegree) = 18.343%
Network Centralization (Indegree) = 51.479%</td></tr>
<tr><td colspan="4">RELACIONES PERSONALES</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cohesión de la Red Personal</td><td>4 de Abril de 2009</td><td>0.3846 (Density)
38,46 (%)
70 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)

0.2417 (Reciprocity)
24,17(%)
22 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td><td>DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 5.000 5.000 38.462 38.462
2 Std Dev 2.878 2.752 22.142 21.166
3 Sum 70.000 70.000 538.462 538.462
4 Variance 8.286 7.571 490.279 448.014
5 Minimum 2.000 1.000 15.385 7.692
6 Maximum 10.000 10.000 76.923 76.923
Network Centralization (Outdegree) = 41.420%
Network Centralization (Indegree) = 41.420%</td></tr>
<tr><td>6 de Junio de 2009</td><td>0.4121 (Density)
41,21 (%)
75 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)

0.2744 (Reciprocity)
27,44 (%)
25 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td><td>DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 5.357 5.357 41.209 41.209
2 Std Dev 2.918 2.524 22.447 19.418
3 Sum 75.000 75.000 576.923 576.923
4 Variance 8.515 6.372 503.864 377.068
5 Minimum 2.000 1.000 15.385 7.692
6 Maximum 11.000 10.000 84.615 76.923
Network Centralization (Outdegree) = 46.746%
Network Centralization (Indegree) = 38.462%</td></tr>
</table>

Tabla 6 Índices de cohesión Grupo de Control

[624] El programa calcula los índices de centralización. En nuestro caso, este dato lo utilizamos de forma inversa ya que lo que buscamos es la descentralización del grupo; por lo tanto cuando más cercano a cero sea el valor más positiva es la evolución del grupo. En cualquier caso para considerar que ha habido una evolución favorable debemos tener en cuenta el conjunto de resultados de los tres indicadores: un aumento de la densidad (mas lazos entre las personas), un aumento de la reciprocidad, relaciones de cooperación y aprecio mutuo (mas lazos bidireccionales) y menos centralización (más participación y relevancia de todos los componentes del grupo).

[625] Los índices de centralización / descentralización) están calculados sobre el volumen de lazos del grupo y no sobre el potencial de la red, por lo que hay interpretarlos con cuidado.

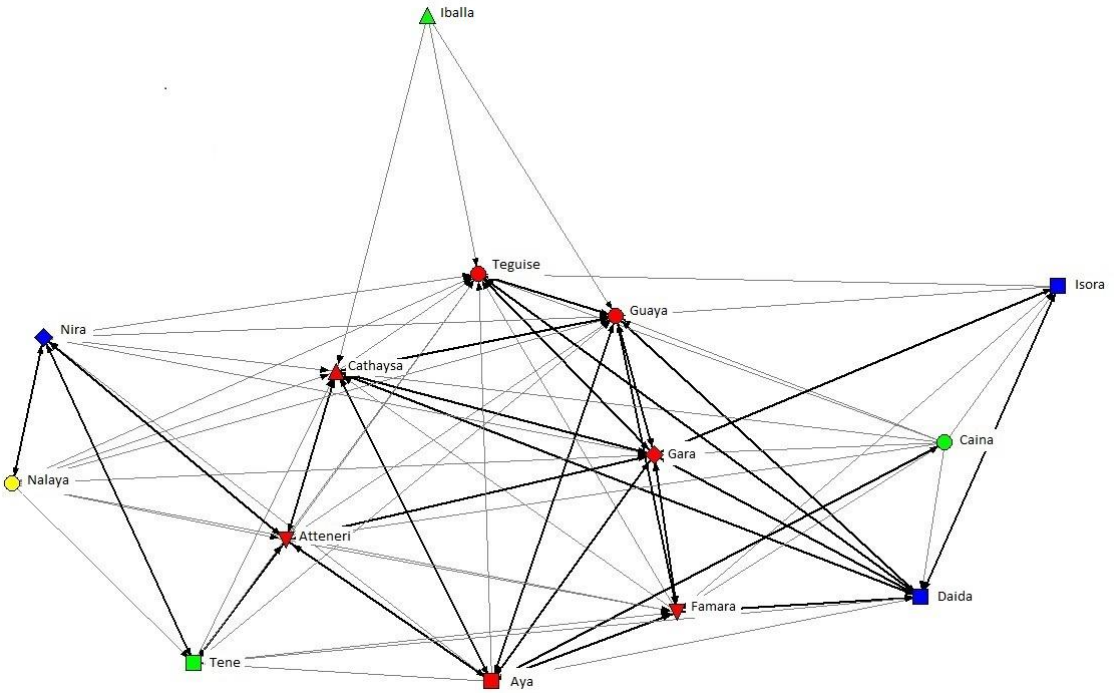
ANALISIS DE LA RED DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL[626]

Club Balonmano Daute

<table>
<tr><td colspan="4">RELACIONES DEPORTIVAS</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cohesión de la Red Deportiva</td><td rowspan="2">4 de Abril de 2009</td><td>0.3297 (Density)
32,97 (%)
60 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)</td><td rowspan="2">DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 4.286 4.286 32.967 32.967
2 Std Dev 1.485 4.772 11.420 36.711
3 Sum 60.000 60.000 461.538 461.538
4 Variance 2.204 22.776 130.419 1347.663
5 Minimum 2.000 0.000 15.385 0.000
6 Maximum 7.000 13.000 53.846 100.000
Network Centralization (Outdegree) = 22.485%
Network Centralization (Indegree) = 72.189%</td></tr>
<tr><td>0.1538 (Reciprocity)
15,38 (%)
14 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">6 de Junio de 2009</td><td>0.3791(Density)
37,91 (%)
69 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)</td><td rowspan="2">DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 4.929 4.929 37.912 37.912
2 Std Dev 1.280 5.021 9.844 38.622
3 Sum 69.000 69.000 530.769 530.769
4 Variance 1.638 25.209 96.909 1491.668
5 Minimum 3.000 0.000 23.077 0.000
6 Maximum 7.000 13.000 53.846 100.000
Network Centralization (Outdegree) = 17.160%
Network Centralization (Indegree) = 66.864%</td></tr>
<tr><td>0.1868 (Reciprocity)
18,68 (%)
17 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td></tr>
<tr><td colspan="4">RELACIONES PERSONALES</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Cohesion de la Red Personal</td><td rowspan="2">4 de Abril de 2009</td><td>0.3297 (Density)
32,97 (%)
60 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)</td><td rowspan="2">DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 4.286 4.286 32.967 32.967
2 Std Dev 2.085 2.711 16.038 20.850
3 Sum 60.000 60.000 461.538 461.538
4 Variance 4.347 7.347 257.215 434.730
8 Minimum 0.000 0.000 0.000 0.000
9 Maximum 8.000 10.000 61.538 76.923
Network Centralization (Outdegree) = 30.769%
Network Centralization (Indegree) = 47.337%</td></tr>
<tr><td>0.2087 (Reciprocity)
20,87 (%)
19 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">6 de Junio de 2009</td><td>0.3901(Density)
39,01 (%)
71 (No. of Ties)
182 (Max. of Ties)</td><td rowspan="2">DESCRIPTIVE STATISTICS
OutDegree InDegree NrmOutDeg NrmInDeg
1 Mean 5.071 5.071 39.011 39.011
2 Std Dev 1.791 2.086 13.780 16.047
3 Sum 71.000 71.000 546.154 546.154
4 Variance 3.209 4.352 189.893 257.517
5 Minimum 2.000 2.000 15.385 15.385
6 Maximum 8.000 10.000 61.538 76.923
Network Centralization (Outdegree) = 24.260%
Network Centralization (Indegree) = 40.828%</td></tr>
<tr><td>0.2747 (Reciprocity)
27,47 (%)
25 (No. of Ties)
91 (Max. of Ties)</td></tr>
</table>

Tabla 7 Índices de cohesión Grupo Experimenta

[626] Como podemos observar existen diferencias notables en la evolución del indicador de densidad y el de reciprocidad, siendo en todos los casos la evolución del primero mucho mayor que la del segundo, esto se explica si consideramos que la densidad está asociada con la apertura a relacionarse y la reciprocidad al establecimiento de una relación mutua. En cualquier caso la apertura a relacionarse en una condición previa indispensable para la relación, por lo que es posible que con un poco más de tiempo estos índices de reciprocidad se aproximaran a los de densidad. También hay que tener en cuenta que esta dinámica no es estable ni unidireccional y que en cualquier momento una red social puede involucionar, rompiendo lazos de cooperación y amistad.



Experiencia Deportiva		Puesto Específico	
	5 años	△	Portera
	4 años	□	Extremo
	3 años	○	Lateral
	2 años	◇	Central
	1 año	▽	Pivote

Grafico 10 Relaciones Deportivas del Grupo de Control 04/04/2009

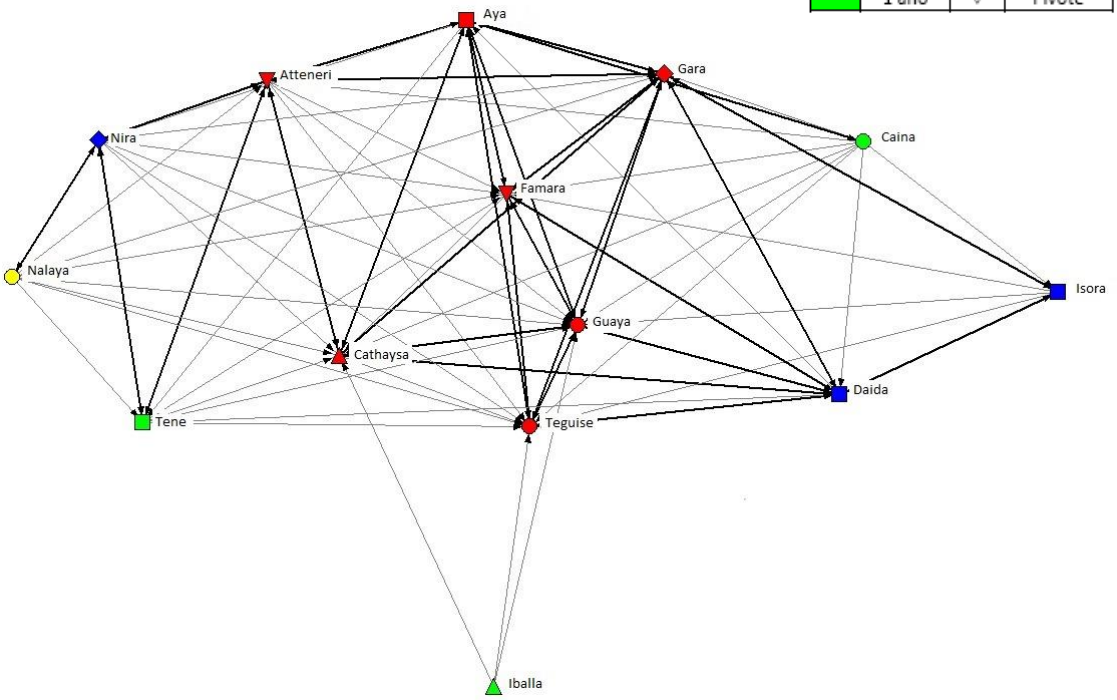


Grafico 11 Relaciones deportivas del Grupo de Control[627] 06/06/2009

[627] Como se puede observar si bien se ha producido una evolución en la red, ésta se ha centrado en reforzar los lazos entre las deportistas más experimentadas. Eso puede indicarnos una falta de participación en el juego del resto de jugadoras, destacando el caso de exclusión total de Iballa.

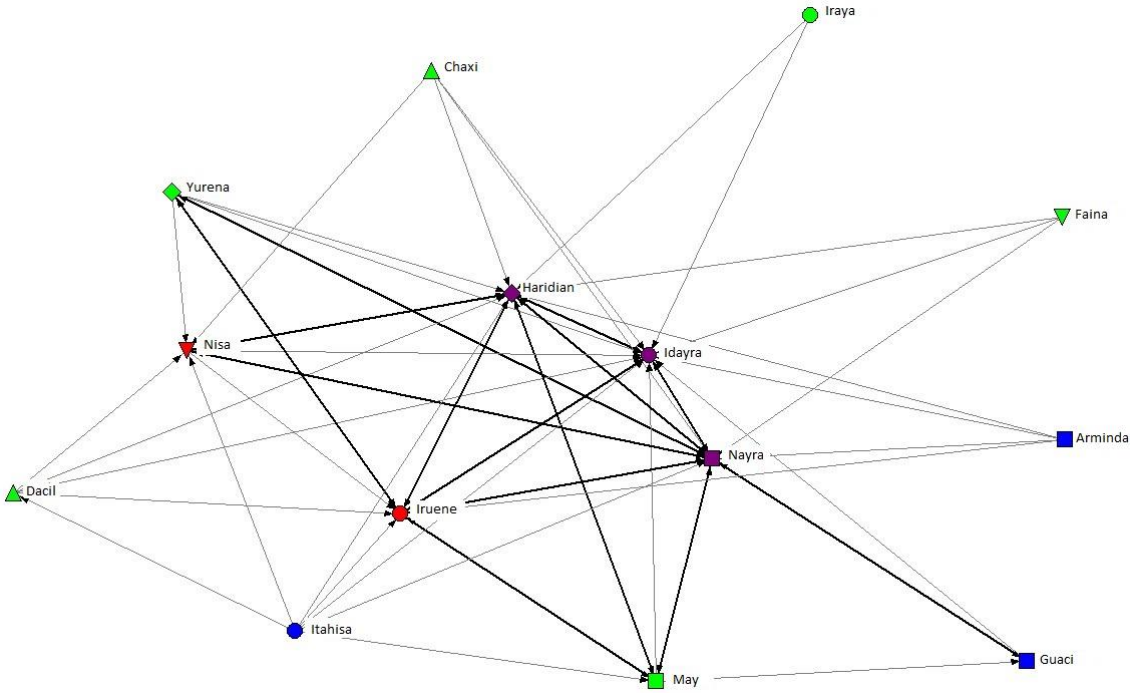


Grafico 12 Relaciones deportivas del Grupo Experimental 04/04/2009

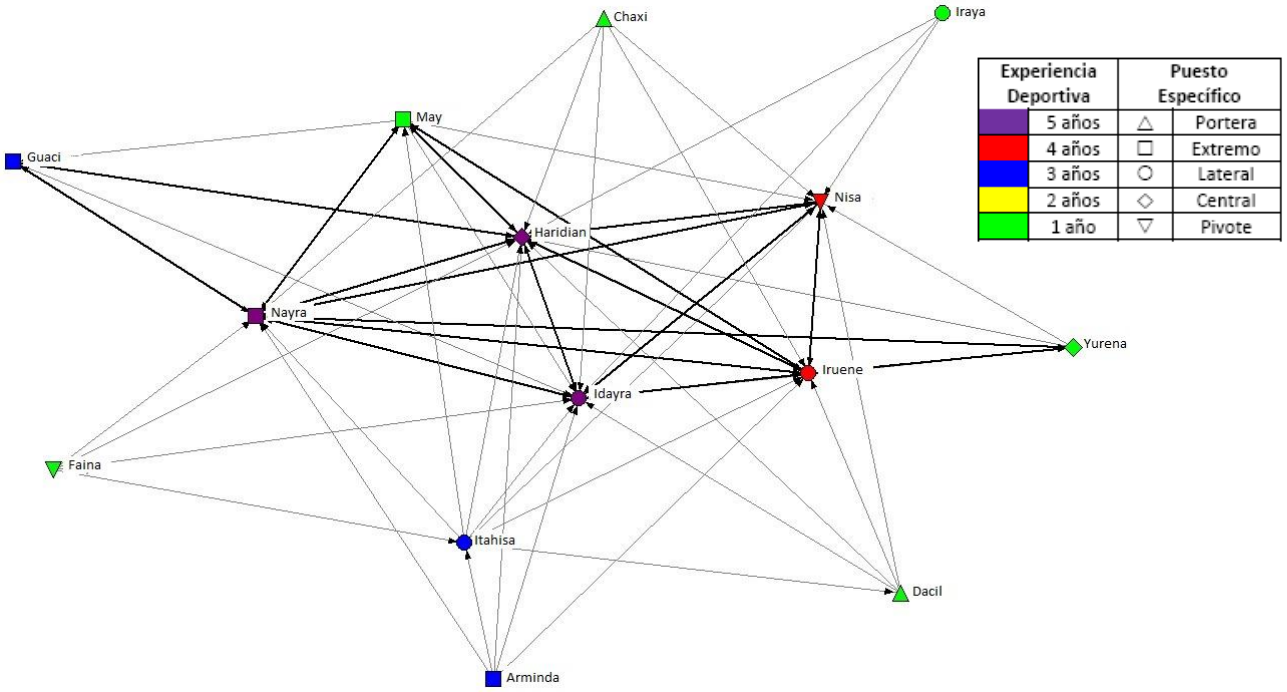


Grafico 13 Relaciones deportivas del Grupo Experimental[628] 06/06/2009

[628] En el grupo experimental se puede también observar una mejoría, en este caso notable en el incremento de lazos, lo que representa una mayor predisposición a relacionarse deportivamente. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, las relaciones reciprocas solo se establecen entre las jugadoras más destacadas lo que nos lleva a la reflexión que la colaboración en la tarea depende más de la capacitación y organización que de su democratización; la predisposición y el derecho a participar no es suficiente si no se dota de la competencias para hacerlo.

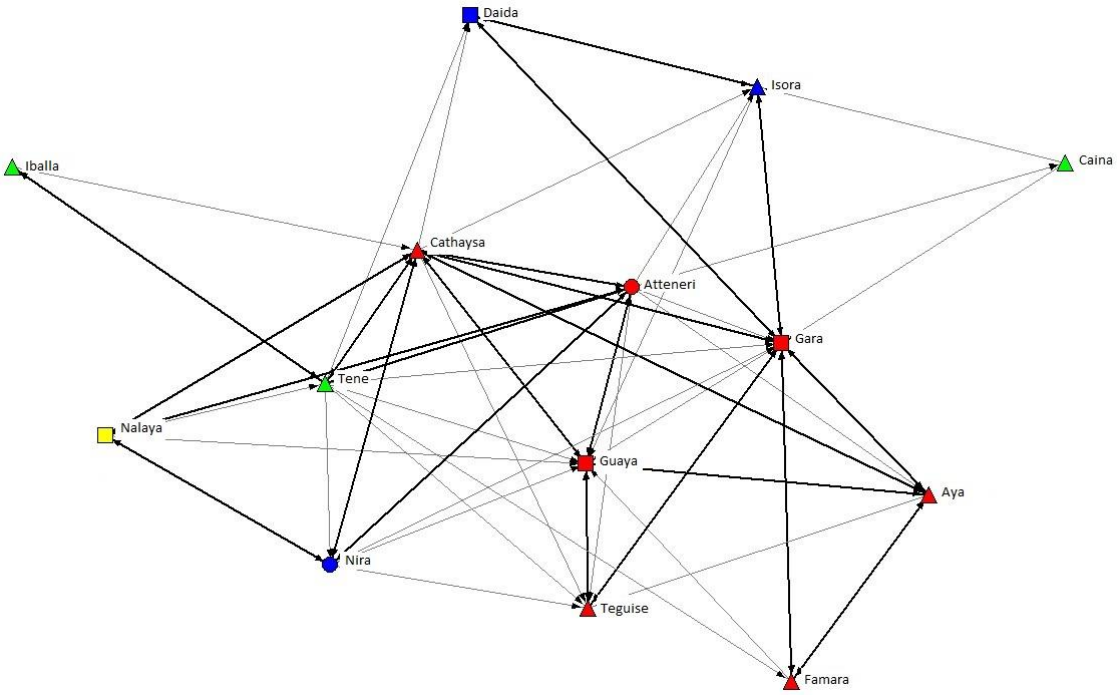


Grafico 14 Relaciones personales del Grupo de Control 04/04/2009

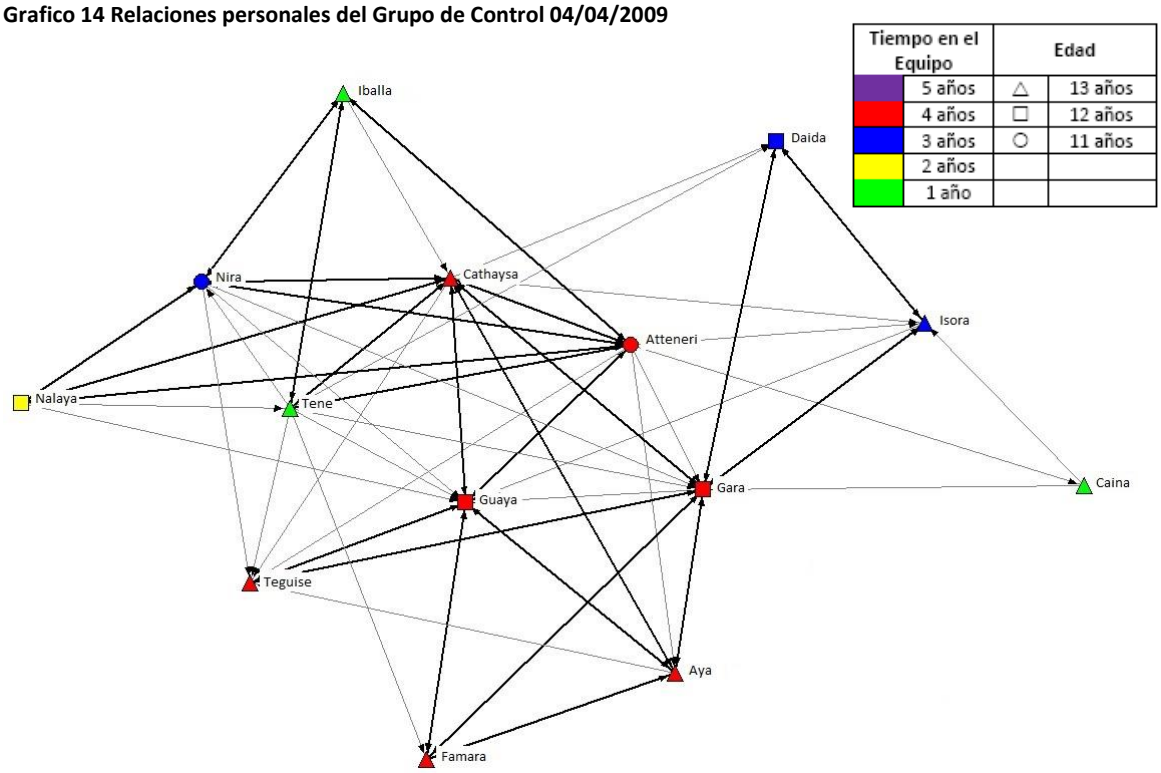


Grafico 15 Relaciones personales del Grupo de Control 06/06/2009[629]

[629] Resulta clarificador el observar las diferencias estructurales entre las redes de práctica deportiva y las personales. En este caso una jugadora excluida deportivamente como es Iballa se encuentra bien integrada y por el contrario una jugadora veterana y valorada deportivamente como Famara pierde mucha relevancia en el seno del grupo. Esto nos podría indicar que las relaciones, aunque pueden transferirse, son primordialmente contextuales y por tantos se establecen en determinados ámbitos como respuesta a determinadas necesidades. Los factores que influyen en la evolución de las redes personales son tan complejos que para realizar profundizar en su comprensión sería necesario realizar un estudio individualizado de la red egocéntrica de cada componente del equipo.

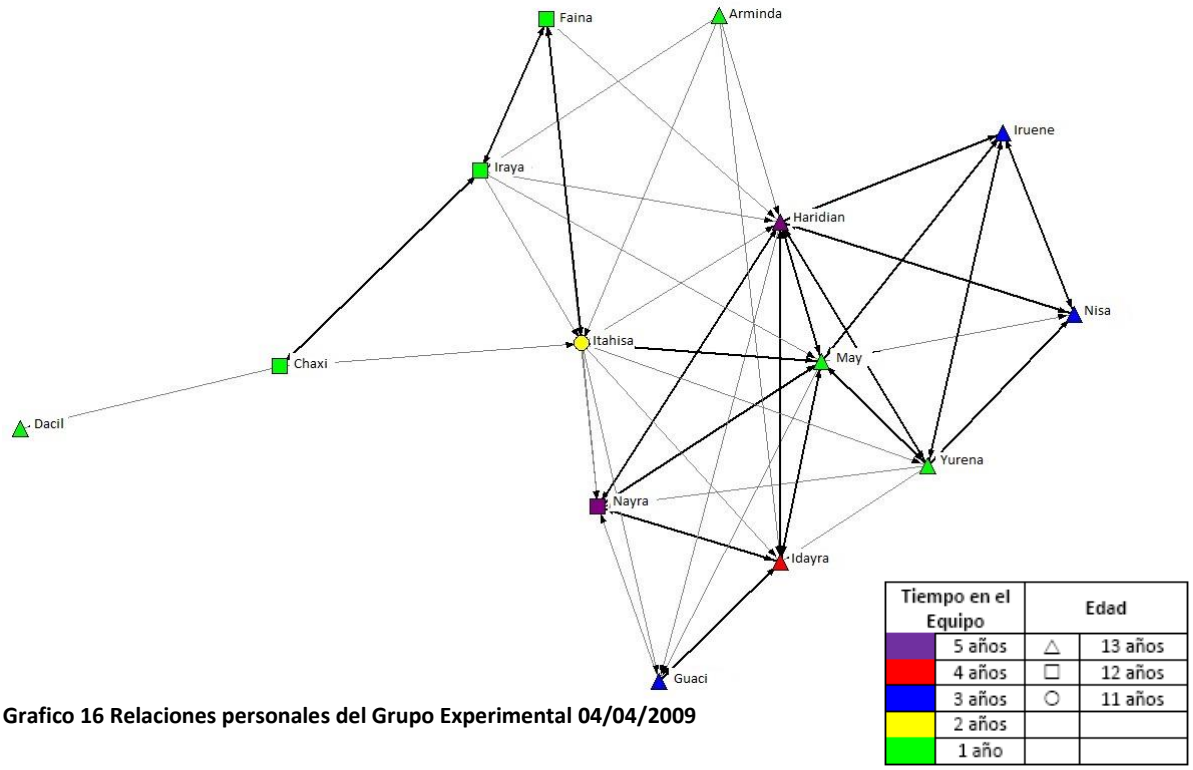


Grafico 16 Relaciones personales del Grupo Experimental 04/04/2009

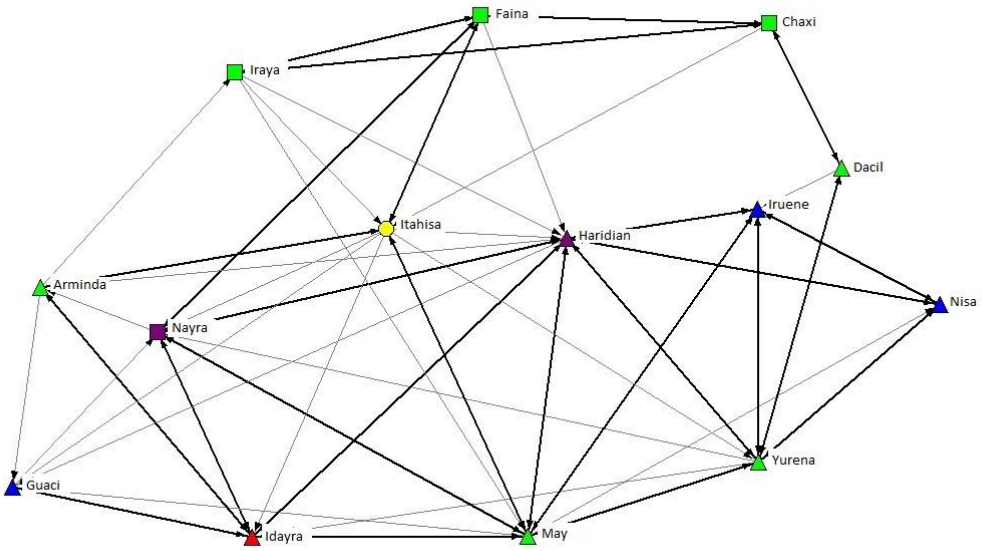


Grafico 17 Relaciones personales del Grupo Experimental 06/06/2009[630]

630 En este caso se observa una mejora significativa de las relaciones, logrando la inclusión del subgrupo marginal compuesto por jugadoras novatas en el seno del equipo. De todo ello podríamos deducir que la pedagogía relacional favorecería la trasferencia de las relaciones del contexto deportivo al personal y viceversa. Al mejorar las relaciones socioafectivas logramos que los jugadores se identifiquen con el grupo y se motiven en el logro de los fines de su existencia, en este caso en la práctica deportiva. Este primer paso, por muy importante que sea, no tiene validez desde un punto de vista dialógico si esa práctica deportiva no implica el desarrollo de competencias de aprendizaje y valores humanos.

Aprendizaje Deportivo.

Los resultados del pretest de aprendizaje mostraron un nivel medio superior en el grupo de control con respecto al grupo experimental. Estos resultados se mantuvieron casi sin variación significativa en el test posterior. Durante este análisis inicial pudimos constatar carencias de aprendizaje en ambos grupos, evidenciando las deportistas una falta de dominio de contenidos y competencias básicas del juego.[631] Otro dato importante que aportó este primer test, fue que los niveles de aprendizaje intergrupo eran bastante heterogéneos; en ambos casos los grupos presentaban índices de aprendizaje más altos en sus jugadoras más experimentadas y más bajos en la deportistas novatas.

La evolución del aprendizaje tras el periodo de experimentación presentó diferencias significativas intergrupales e intragrupales (Anexo 3). En primer lugar apreciamos una mejora significativa del grupo experimental frente al de control (Gráficos 18 y 19)[632]. Este incremento de aprendizaje en el grupo experimental se produjo además de una forma más homogénea favoreciendo a todos los miembros del equipo; y equilibrada abarcando todos los contenidos (Gráficos 20, 21, 22 y 23) y competencias del juego (Gráficos 24, 25, 26 y 27). El grupo de control también experimento mejoras tanto en el periodo de aplicación de la serie temporal pretest – test como posteriormente durante el periodo de experimentación del test – postest. Si bien hay que señalar que las mejoras en este caso se manifestaron en las deportistas que inicialmente presentaban niveles de aprendizaje más elevados, y en aquellas intenciones y competencias de juego que ya dominaban. Por este motivo deberíamos considerar la posibilidad de que parte de las diferencias de aprendizaje intergrupales se apoyen en el desarrollo de aspectos curriculares descuidados en los grupos, principalmente relacionados con el juego colectivo ofensivo y defensivo.[633]

[631] Entre los contenidos (intenciones) comunes a ambos grupos no trabajados, destacan la disuasión y desposesión vinculadas a la competencia de juego individual defensivo, el desborde en el juego individual ofensivo, los cambios de oponente en el juego colectivo defensivo y las liberaciones y combinaciones en el juego colectivo ofensivo (las gráficas del pretest figuran en el anexo 2).

[632] El análisis de inferencia estadística confirmo la hipótesis planteada en el estudio según la cual la pedagogía relacional mejora significativamente el aprendizaje en balonmano (consultar el anexo 3).

[633] En ambos grupos se interpretaba la participación colectiva como la suma y encadenamiento de acciones individuales, por lo que el nivel de juego colectivo apenas se había desarrollado.

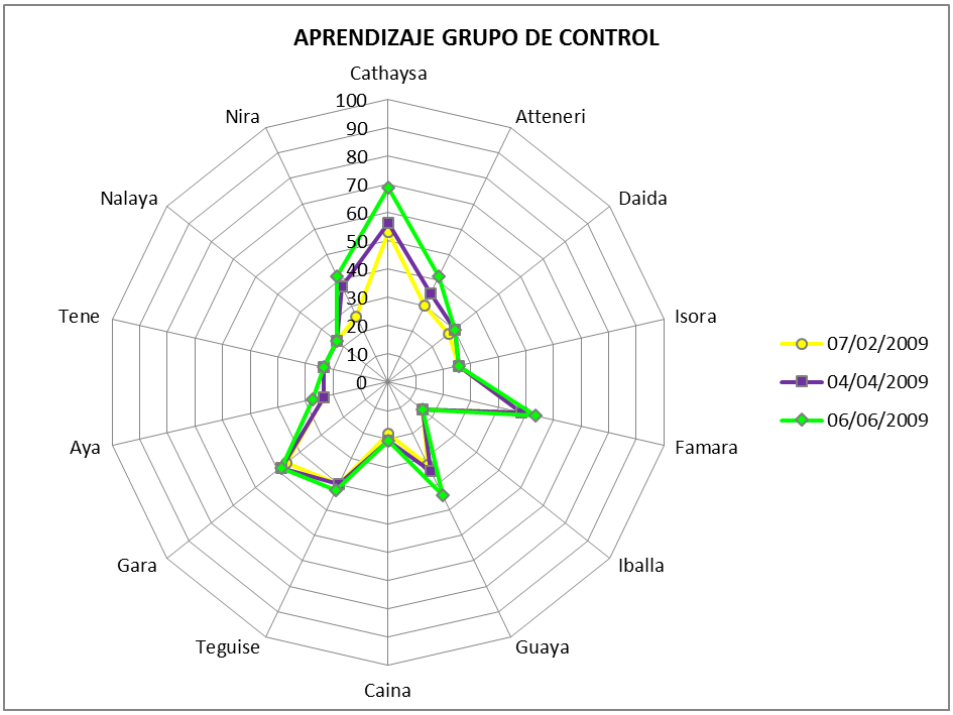


Grafico 18 Evolución del aprendizaje en el Grupo de Control

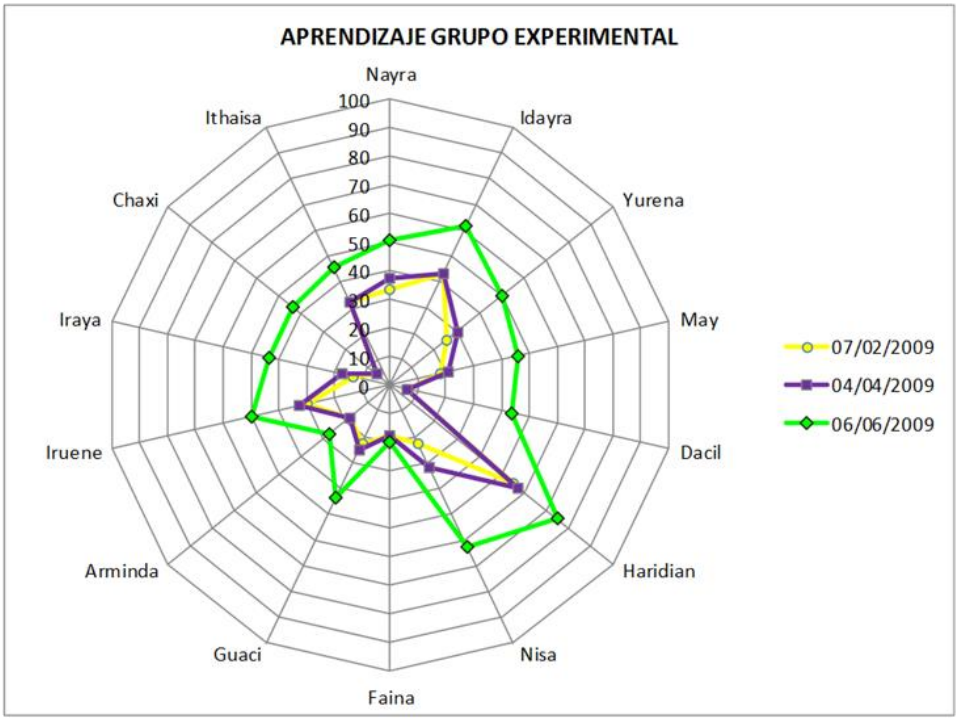
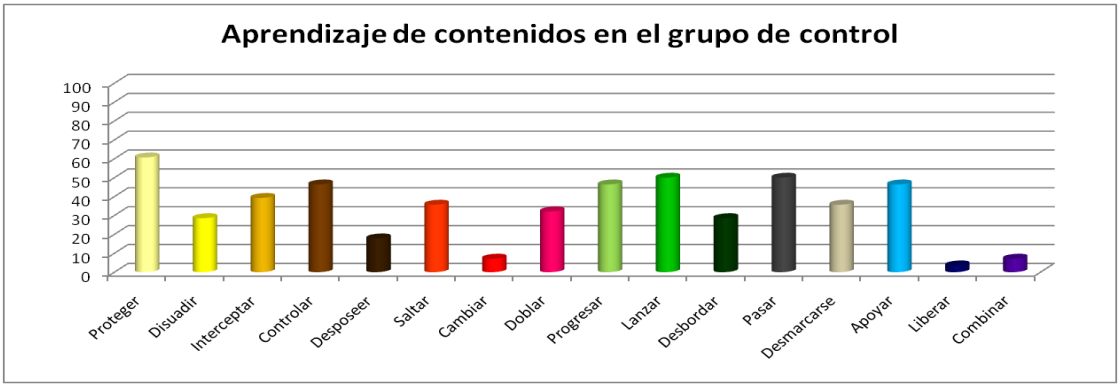
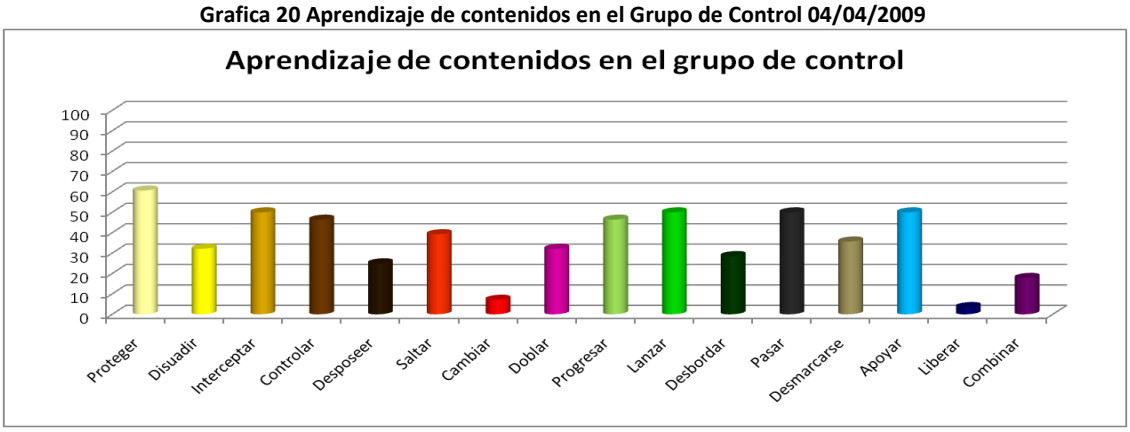


Grafico 19 Evolución del aprendizaje en el Grupo Experimental[634]

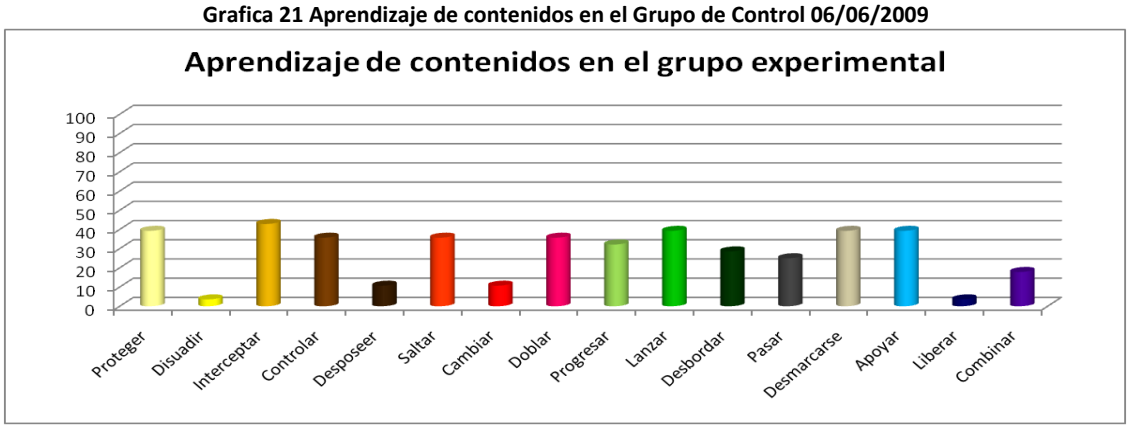
[634] Como se puede apreciar existen diferencias notables en el incremento del nivel de aprendizaje grupal e individual de todos los miembros del grupo experimental. Señalar que las dos deportistas con menor incremento fueron las que presentaron mayores niveles de absentismo, en el caso de Faina debido a una lesión deportiva, que la mantuvo sin práctica de campo durante todo el periodo de investigación.



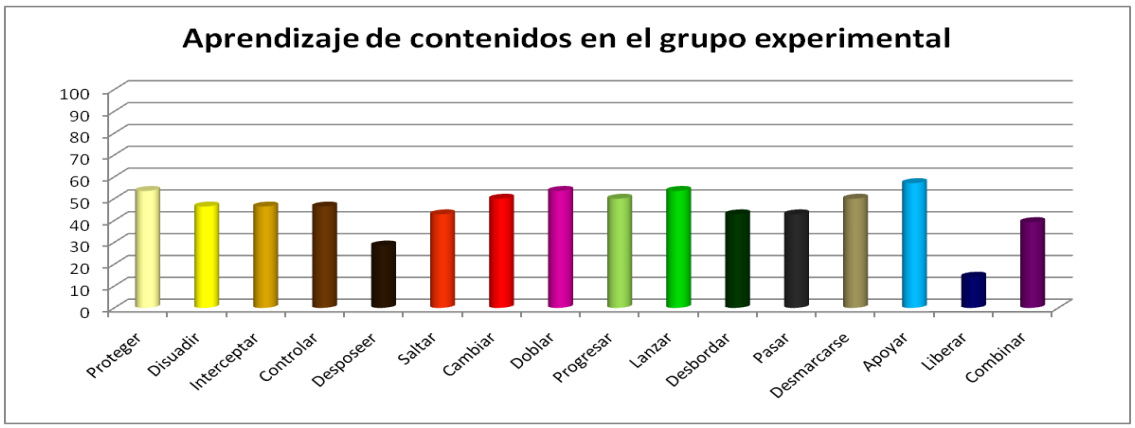
Grafica 20 Aprendizaje de contenidos en el Grupo de Control 04/04/2009



Grafica 21 Aprendizaje de contenidos en el Grupo de Control 06/06/2009

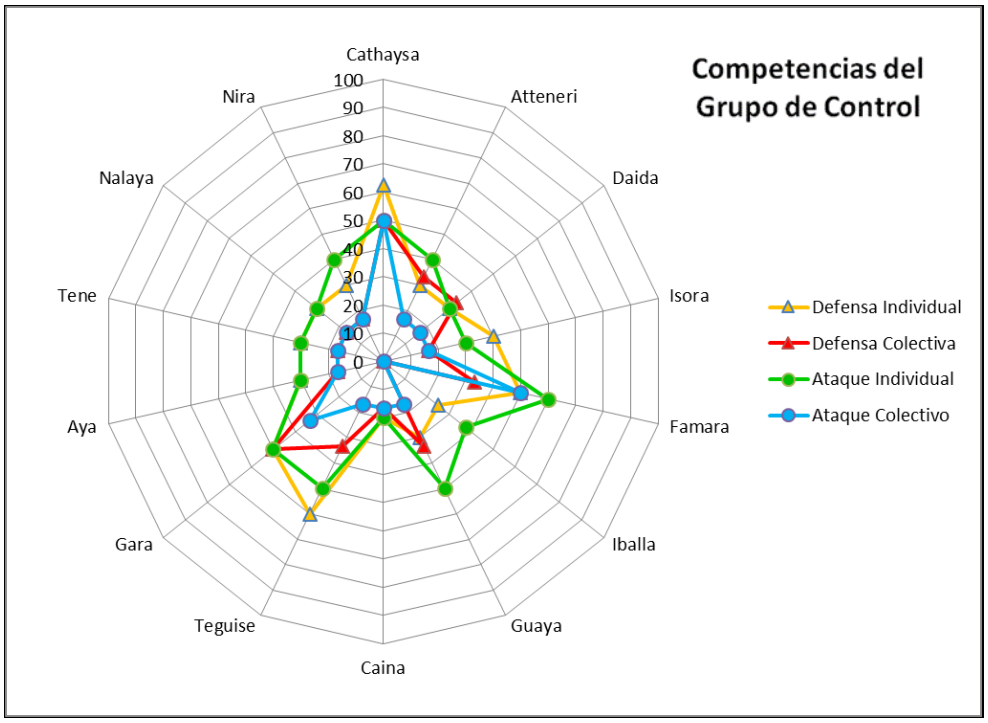


Grafica 22 Aprendizaje de contenidos en el Grupo Experimental 04/04/2009



Grafica 23 Aprendizaje de contenidos en el Grupo Experimental 06/06/2009[635]

[635] Las intenciones de juego están interrelacionadas, eso explica en parte la mejora del aprendizaje diversificado del grupo experimental, respecto al focalizado del grupo de control.



Grafica 18 Desarrollo de competencias en el Grupo de Control 04/04/2009

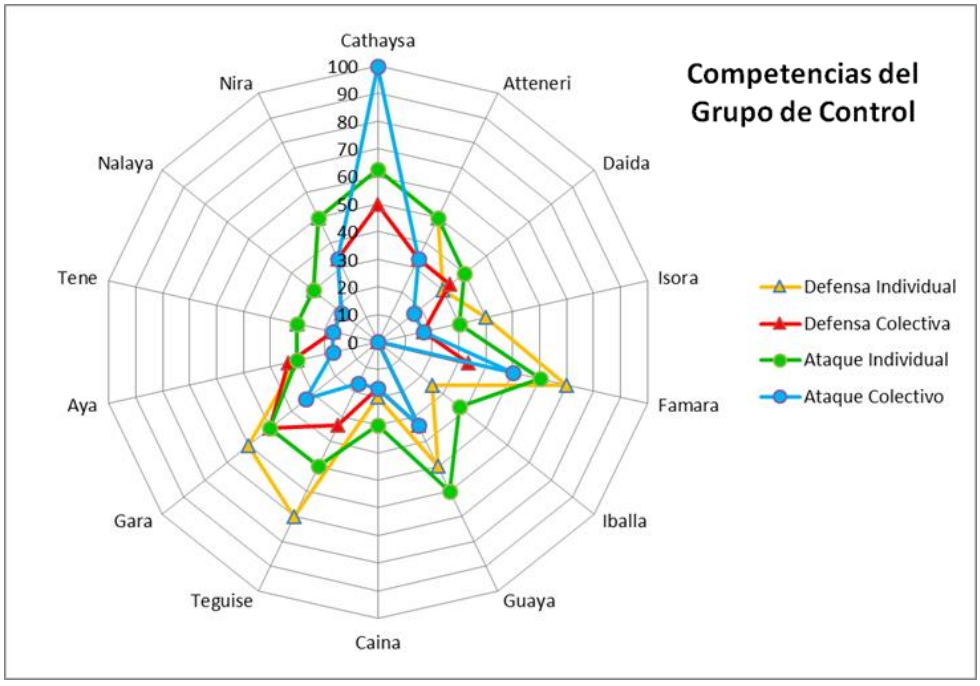


Grafico 19 Desarrollo de competencias en el Grupo Experimental 06/06/2009[636]

[636] Como se puede observar, el desarrollo de competencias en el Grupo de Control se limita al juego individual y se produce principalmente en las deportistas de mayor nivel inicial. El caso excepcional de Cathaysa se explica en su condición especial de portera, que reduce su currículo colectivo ofensivo a una sola intención, lo que facilita el logro del máximo nivel colectivo, sin olvidarnos del hecho de que esta jugadora sea una de las mejores y la más experimentada del grupo, siendo componente habitual de la selecciones canarias y de las concentraciones nacionales de promesas.

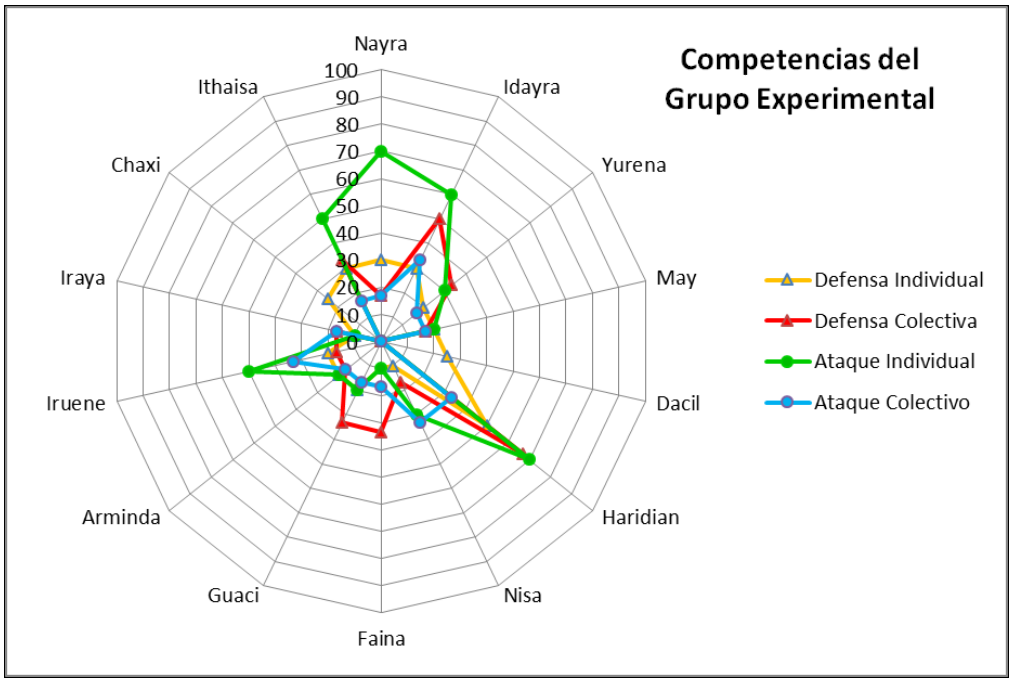


Grafico 26 Desarrollo de competencias en el Grupo Experimental 04/04/2009

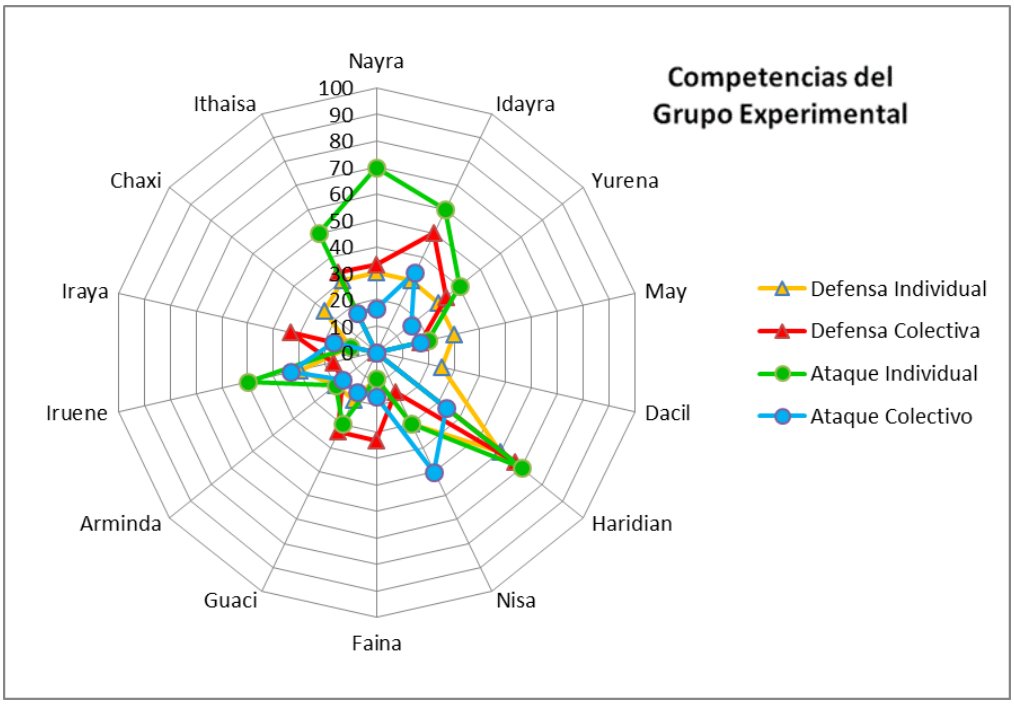


Grafico 27 Desarrollo de competencias en el Grupo Experimental 06/06/2009[637]

[637] Como se aprecia en los gráficos las deportistas del grupo experimental incrementaron el nivel de competencias en el juego. En esta mejora generalizada se deben puntualizar los casos de las porteras Chaxi y Dacil (mismas circunstancias de Cathaysa), y el de Nisa (Famara en el grupo de control) que en su condición especial de pivote hace mayor uso de determinados contenidos tácticos colectivos ofensivos, menos utilizados en otros puestos específicos.

Conclusiones

Toda investigación debería apoyarse en presupuestos de pertinencia desde un punto de vista humano, mucho más en el campo educativo, por lo que consideramos imprescindible como condición previa de la investigación exponer los intereses implícitos que motivan al investigador.[638] En nuestro caso el interés residía en comprobar hasta qué punto se puede mejorar el aprendizaje, naturalizando y humanizando las relaciones educativas, en este caso en un contexto de enseñanza no formal como es el del deporte y más concretamente en la modalidad de balonmano. Pensamos que, con algunas modificaciones, el modelo propuesto puede transferirse a otros ámbitos educativos formales y no formales. También consideramos la posibilidad de que la metodología de investigación tuviera una aplicación práctica, y el tanto el modelo de programa como el sistema de evaluación propuesto fueran una alternativa al alcance de las posibilidades de cualquier entrenador; por ello simplificamos los requerimientos para su implementación.

Debemos señalar que, si bien para el estudio hemos utilizado un método complejo como es el análisis estadístico del juego a partir de videos, en la práctica real el entrenador experto podría simplificar este trabajo y evaluar directamente en base a sus observaciones diarias, pudiendo incluso definir unos criterios de evaluación y puntuaciones ajustádas al nivel del deportista y los objetivos del grupo. Para hacernos una idea de los requerimientos temporales, durante la fase de validación de los instrumentos comprobamos que para realizar el cuestionario sociométrico apenas se necesitaban 15 minutos; en cuanto a la valoración de las conductas y el aprendizaje un entrenador experimentado podría realizar esta tarea directamente en base a su conocimiento de los deportista en 1 hora; si además dispone de unas tablas prediseñadas de Ucinet6 y Excel u otra hoja de cálculo, se pueden tener los datos procesados en 45 minutos. Esto nos lleva a estimar que el tiempo necesario para evaluar integralmente a un grupo deportivo estaría en torno a las 2 horas

[638] McGinn, Noel y Welsh, Thomas (2001) *Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses.* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. XXXI, núm. 1, 1° trimestre, pp. 15-40. Centro de Estudios Educativos. México.
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031102.pdf

Las conclusiones extraídas, como resultado del análisis de los datos de la investigación, confirmaron las expectativas de mejora educativa del grupo experimental sobre el de control en las cuatro variables estudiadas:[639]

- La valoración de la actividad. Los diversos aspectos de la actividad fueron valoraros de forma similar por ambos grupos, considerando más positivos la mejora colectiva en la preparación física y técnica, el nivel de entrenamiento y competición, el carácter lúdico, las aportaciones de la actividad a la salud, las relaciones personales y el apoyo familiar. En cuanto a los aspectos menos valorados destacan la capacidad técnica, física y de competición individual, así como la falta de tiempo de dedicación. El grupo experimental mejoró sus resultados ligeramente con respecto al grupo de control en las relaciones personales, el disfrute de la actividad y el tiempo de dedicación. De estos datos podemos deducir que uno de los problemas pedagógicos en el trabajo con grupos reside en la capacidad para atender a las necesidades individuales de los deportistas.

- Los comportamientos de los deportistas de ambos grupos también presentaron similitudes, mostrando unas actitudes más positivas hacia otros deportistas, entrenadores y familiares, salvo durante los entrenamientos y competiciones, especialmente en relación a los árbitros. Tras la aplicación del programa relacional, el grupo experimental logró una pequeña mejora en todas sus actitudes, frente al grupo de control que no experimentó cambios. Por otro lado los entrenadores de ambos grupos mostraron en general actitudes positivas, excepto durante las competiciones, donde ambos entrenadores se mostraron especialmente críticos y pesimistas con sus deportistas y en el caso del entrenador del grupo de control, también con los árbitros Al finalizar el estudio, la entrenadora del grupo experimental mejoró su actitud en los partidos, al contrario que el entrenador del grupo de control. Cabe destacar la tensión negativa con la que tanto jugadores como entrenadores afrontaban las

[639] Pese a su importancia, debido a la escasez de recursos materiales y tiempo disponible, no abordamos en nuestro estudio el desarrollo de las cualidades físicas y su evaluación, un aspecto a considerar en futuras investigaciones.

competiciones. El hecho de que su participación se reconozca en función de los resultados deportivos condiciona negativamente las actitudes de los deportistas y entrenadores, imposibilita el disfrute de la actividad, y limita las oportunidades de aprendizaje y mejora que ofrecen los encuentros.

- Las relaciones socioafectivas estudiadas comprendían dos ámbitos el deportivo y el personal. En ambos casos los índices de cohesión: densidad, reciprocidad y descentralización, presentaron valores iniciales mayores en el grupo de control que en el experimental. Aun así, debemos señalar, realizando una lectura inversa y tomando como referencia el grado de centralización / liderazgo, el hecho de que el grupo experimental presentara un nivel mayor de centralización / liderazgo en las relaciones deportivas y el grupo control en las personales. Estos valores de partida iniciales se explican en las diferencias temporales de amistad y práctica deportiva. El grupo experimental tiene más deportistas novatas que además proceden de diversos centros escolares, por lo que la integración en el grupo es más difícil y depende de un grupo reducido de jugadoras veteranas. Por el contrario en el grupo de control, las deportistas acumulan más años de práctica en balonmano y proceden del mismo colegio, manteniendo unas amistades extradeportivas. Tras la aplicación del programa relacional, el grupo experimental mejoró significativamente su cohesión con respecto a los resultados del grupo de control tanto en la faceta deportiva como personal. Pensamos que parte de estos logros se deben a la estrategia inclusiva de organizar las actividades utilizando como recursos mediadores a las personas de confianza en el seno del grupo.

- El aprendizaje planteado como adquisición de intenciones y competencias en el juego presentaba diferencias significativas entre los deportistas de ambos grupos, explicadas en su mayor parte por la experiencia deportiva de sus miembros. Otro aspecto a considerar era que ambos grupos presentaban las mismas carencias en determinadas facetas del juego colectivo ofensivo y defensivo. Al término de la aplicación del programa relacional los deportistas del grupo experimental mejoraron significativamente su nivel de juego en relación con los del grupo de control,

especialmente en aquellos aspectos colectivos en los que ambos grupos presentaban carencias. Lo más destacado de la mejora del grupo experimental es que ésta se producía en todos los deportistas, a diferencia del grupo de control en el que los avances parecían limitados a los deportistas de mayor nivel.

A la vista de los datos obtenidos y teniendo en cuenta las bases pedagógicas de la propuesta (anexo 4) deberíamos considerar las siguientes recomendaciones:

- La necesidad del entrenador de reflexionar sobre la finalidad de la práctica docente tanto en referencia a sí mismo como a los deportistas. Si el entrenador no desarrolla una vocación pedagógica, difícilmente obtendrá algún resultado positivo. Plantearse el "¿Por qué y para que enseñar?", es un acto de responsabilidad, que nos permite descubrir nuestra misión adquiriendo el compromiso vital de ser en la relación educativa.

  La exigencia al alumnado de dedicación y compromiso muchas veces no tiene su contrapartida en el profesorado, dando la impresión de que las razones solo existen para justificar la necesidad de aprendizaje y no las de enseñanza. El origen de este planteamiento hay que buscarlo en la concepción positivista de la educación, según la cual el educador es un individuo autosuficiente con la capacidad para trasmitir un conocimiento objetivo. Sin embargo hoy se entiende que la función docente no es tanto la transmisión de un conocimiento bancario como el promover una relación de desarrollo compartido en donde alumnos y profesores aprenden a aprender juntos.

  Desde un punto de vista práctico, el entrenador debe crear y actualizar constantemente una filosofía personal que contemple el desarrollo del potencial de cada deportista y el propio en una acción común. Para ello deberá promover en el grupo dos tipos de dialogo:

  - Sobre el sentido y valor de la actividad, dotando o reforzando el significado de su dimensión socioafectiva y lúdica, especialmente en el contexto de la competición deportiva.

- Sobre la optimización de la participación en la dinámica de grupo, tomando como referencia los principios de libertad, solidaridad y responsabilidad.

- La necesidad de tener claros cuales son los motivos implícitos que justifican determinado desarrollo curricular, para así poder establecer con precisión las competencias e intenciones de aprendizaje que requiere la acción educativa. En la mayoría de los casos los docentes se limitan a reproducir un currículo prescrito por personas o entidades ajenas a su contexto, sin discernir si ese currículo se adecua a sus objetivos pedagógicos, delegando en el autor de la propuesta la programación de la actividad. A la vista de los malos resultados educativos obtenidos por esta práctica habitual, habría que plantearse una revisión no solo de la validez del currículo prescrito sino también los establecidos en los cursos de formación docente. Al respecto, nos llama la atención que apenas existan estudios sobre la pertinencia curricular en relación a los fines de los campos de conocimiento, ni de pedagogía comparada en relación a la metodología de desarrollo de dichos fines. Sin estos referentes "¿qué enseñar?" se convierte en tradición sin razón.

  El entrenador partiendo de las características del juego debe formular, como marco para su compresión, una serie de principios que expliquen su dinámica y, a partir de ahí, considerando las características, el potencial y la opinión de los deportistas, establecer los contenidos curriculares:

  - El sistema de juego, diseñado estratégicamente para asegurar la máxima participación y desarrollo potencial del juego individual y colectivo.
  - Las intenciones de juego, que son las competencias volitivas que demanda el juego.
  - Las actitudes, condiciones físicas y habilidades técnicas que se requieren para expresar las intenciones y desarrollar el potencial individual y colectivo en el sistema de juego.

Como se observa, la jerarquía de desarrollo curricular es inversa a la habitual, yendo de la comprensión global del juego al desarrollo de los requisitos de mejora en la participación.

- La necesidad de establecer unos principios éticos y pragmáticos que guíen todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrando las necesidades de desarrollo y los deseos particulares en un proyecto común. Teniendo en cuenta que los sentimientos positivos nos vinculan a la actividad y la observación favorece su comprensión, los métodos de enseñanza deberían partir del compromiso afectivo y la conducta ejemplar del entrenador. Resulta cuando menos preocupante constatar como ambos aspectos se omiten sistemáticamente en los programas de formación docente, en parte debido a los prejuicios socioculturales que todavía persisten y que consideran embarazoso e inapropiado el establecimiento de vínculos afectivos o la adquisición de valores con personas ajenas al entorno familiar o cultural.

  Por el contrario la pedagogía relacional no solo no los considera inapropiados sino que, de acuerdo con recientes estudios sobre la empatía, el afecto y el ejemplo son aspectos indispensables para la práctica educativa que deben materializarse en unos principios, guiando las relaciones educativas del entrenador y los deportistas, de forma: segura, pertinente, participativa, integra, colectiva, comunitaria, ejemplar, eficaz, eficiente, efectiva y dialógica. Todos estos principios contemplados en nuestro programa conforman la respuesta a "¿cómo enseñar?"

- La necesidad de conocer en profundidad las características de los procesos de aprendizaje y el potencial de desarrollo humano en lo referente a los conocimientos, procedimientos y actitudes. Este campo es el menos desarrollado en la práctica educativa, debido a la compartimentación del conocimiento científico y a la prevalencia de la psicología cognitiva, lo que sin duda dificulta la labor de elaborar programas educativos integrales y equilibrados. De hecho muy pocos entrenadores conocen y consideran los efectos e interacciones de las cargas cognitivas, físicas y emocionales a la

hora de programar las actividades. Por ello que es bastante habitual que muchos improvisen o copien sus programas de entrenamiento sin considerar las características de su equipo y el principio de precaución que debe presidir toda acción educativa.

Los entrenadores deben conocer el "¿cuánto y cuando se puede enseñar?" para poder programar las actividades adecuadamente. Una buena alternativa pasa por sustituir y cambiar los sistemas de programación analíticos y secuenciales a largo plazo, por unos modelos de trabajo global a corto plazo que contemplen e integren en el periodo de una semana todos los contenidos a desarrollar. También desde la cronobiología se ha señalado la importancia de organizar los horarios y el calendario de las actividades en función de los ritmos y ciclos naturales de los deportistas para favorecer su interacción y mejorar el aprendizaje.

- La necesidad de ampliar el marco de aprendizaje, trasladando la acción pedagógica a otros contextos extradeportivos e implicando al entorno familiar. El aprendizaje será más significativo en la medida que este se integren y sea reconocido en el contexto social en el que se desenvuelve el deportista. Limitar el contexto de aprendizaje a la actividad con el equipo y la función docente al entrenador supone desperdiciar el potencial de aprendizaje del medio

  Los familiares y compañeros pueden ser excelentes apoyos educativos; conversar y practicar las actividades con ellos, nos permite incrementar la competencia de juego al tiempo que reforzamos la motivación. Por este motivo a la hora de planificar el trabajo con grupos es conveniente establecer actividades de enseñanza recíproca entre iguales, organizando las prácticas por parejas o tríos en su zona de desarrollo próximo. Esto implica muchas veces alternar el trabajo con compañeros de menor, igual o mayor nivel deportivo. También se debería contar con el apoyo de los padres como mínimo en plano afectivo acompañándolos a las actividades interesándose por ellas y reconociendo positivamente la dedicación de los

deportistas. Propuestas como éstas permiten rentabilizar las posibilidades del "¿quién y donde enseñar?"

En cualquier caso, tanto los resultados de la investigación como las conclusiones extraídas deben considerarse con cautela. La limitación del estudio a dos grupos plantea muchas incógnitas sobre el alcance de la investigación; por lo que consideramos necesario un debate teórico más profundo, y nuevos ensayos experimentales para corroborar los resultados y verificar la validez del programa pedagógico relacional. Entre los aspectos a retomar destacaria aquellos referidos a:

- La pertinencia de la investigación y la coherencia filosófica de la propuesta. ¿Representa la pedagogía relacional una alternativa real de mejora educativa?
- La adecuación de la selección curricular y metodológica a los fines. ¿Aporta el programa relacional alguna novedad en cuanto a contenidos y metodología?
- La validez, fiabilidad y precisión de los instrumentos de medida. ¿La valoración realizada es representativa del nivel de desarrollo educativo en la práctica?
- La objetividad en interpretación de los resultados. ¿Analizando los datos del estudio existen otras explicaciones y conclusiones más razonables?
- Los resultados en diversos grupos con características heterogéneas. ¿Es posible realizar alguna inferencia de resultados obtenidos con una muestra reducida, intencional y homogénea?
- La evolución del aprendizaje a largo plazo. ¿Mantendrá el programa sus índices de mejora o representa solo una mejora temporal puntual?

Solo mediante una revisión a fondo del trabajo, y la realización de otros estudios complementarios se podrá responder a estas preguntas, y seguramente plantear otras no contempladas. En cualquier caso dado que el conocimiento solo puede generarse o adquirirse cuando es deseado, el auténtico reto educativo, al margen de los aspectos metodológicos debería centrarse en despertar el interés por aprender, para ello propongo que utilicemos el mejor despertador: *"la relación socioafectiva".*

Bibliografia

Alexander, Robin. (2004) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk.* Diálogos. New York:

Amar Amar, José (2000) *Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza*. Colombia. Universidad del Norte. En Revista de Psicología desde el Caribe. Nº5, pp 96 – 123. (http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21300505.pdf)

Arnett, Ronald. (1992). *Dialogic education: Conversations about ideas and between persons*. Southern Illinois University Press. Carbondale.

Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Hipatia. Barcelona.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* Graó. Barcelona.

Bandura, Albert. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Alianza Editorial. Madrid.

Bandura, Albert (1987) *Pensamiento y acción: fundamentos sociales.* Martinez Roca. Barcelona.

Bajtin, Mijaíl (1981) *The Dialogic Imagination. Four Essays.* University of Texas Press. Austin, Texas.

Bajtin, Mijaíl. (1986) *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Austin. Austin, Texas.

Bajtin, Mijaíl. (1999) *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. México.

Bárcenas, Domingo. Román, Juan de Dios (1991) *Balonmano. Técnica y metodología.* Gymnos. Madrid.

Bayer, Claude. Mauvosin, Max (1986) *Handball et Psychomotricité* Les éditions E.S.F. París. Francia

Bayer, Claude. (1987) *Técnica del Balonmano*. Editorial Hispano Europea. Barcelona

Bayer, Claude. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Editorial Hispano Europea. Barcelona.

Belanger, Bagriana. (1985) *La Sugestologia* Ediciones Mensajero. Bilbao.

Berndt, T. J. & Hoyle, S. G. (1985) *Stability and change in childhood and adolescent friendships.* Developmental Psychology, 21(6), 1007-1015.

Bingham, Charles. Sidorkin, Alexander. (2004) *No education without relation.* Peter Lang. New York.

Bodrova, Elena. Leong, Deborah. (2004) *Herramientas de la mente.* Pearson Educación. México.

Bompa, Tudor. (1990) *Theory and Methodology of Training.* Kendall / Hunt Publishing Company. Dubuque. Iowa.

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean Claude. (1977) *La reproducción*. Laia, Barcelona

Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus. Madrid.

Bruner, Jerome (1988) *Desarrollo cognitivo y educación.* Morata Psicología. Madrid.

Bruner, Jerome (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza Ensayo. Madrid.

Buber, Martin. (1995) *Yo y tú*. Caparrós. Madrid.

Buber, Martin. (1995) *¿Que es el hombre?* Fondo de la Cultura Económica. Madrid.

Burbules, Nicholas. (1999) *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Buzan, Tony. (1989) *Como utilizar su mente con máximo rendimiento.* Ediciones Deusto. Bilbao

Bynner, John. (2000) *Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data.* London. University of London. OCDE. http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf

Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grèzes, J., Passingham, R. E. y Haggard, P. (2005). *Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers.* Cerebral Cortex, 8, 1243-1249.

Cazden, Courtney. (1991) *El discurso en el aula.* Paidós. Barcelona.

Cechini, Emilio. (1990) *Practica transferible e interpretacione dello spacio nei giochi sportivi collectivi* Societá Stampa Sportiva. Roma

Cercel, Paul. (1982) *Balonmano. Ejercicios para las fases de juego* Editorial Sport - Turism. Bucarest. Rumania.

Cole, Michael (1999) *Psicología Cultural.* Morata. Madrid.

Consejo Económico y Social España (2009) *Informe sistema educativo y capital humano.* Madrid. Consejo Económico y Social. (http://www.ces.es/servlet/noxml?id=CesColContenido%20M01238769492789%7ES1347628%7ENInf0109.pdf&m).

Cozolino, Louis (2006) *The neuroscience of human relationship: attachment and the developing social brain*. Norton & Company. London.

Christina, R. W. (1996) *Major determinants of the transfer of training: Implications for enhancing sport performance.* In K-W. Kim (Ed.), Human performance determinants in sport (pp. 25-52). Korean Society of Sport Psychology. Seoul, Korea.

Davis, Flora (1973) *La comunicación no verbal.* Alianza Editorial. Madrid.

De Bono, Edwars. (1991) *El pensamiento lateral* Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.

Decety, Jean & Ickes, William (2009) *The Social Neuroscience of Empathy.* The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.

Deetz, S., & Simpson, J. (2004) *Critical organizational dialogue: Open formation and the demand of "otherness".* In Anderson, R., Baxter, L., & K. Cissna. (Eds.). Dialogue: Theorizing difference in communication studies. Sage Publications. p. 141-158. Thousand Oaks. California.

Delors, Jack. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Santillana. Madrid.

Derri, V.; Emmanouilidou, K.; Vassiliadou, O.; Kioumourtzoglou, E. y Loza Olave, E. (2007) *Academic learning time in physical education (alt-pe): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning?* Revista Internacional de Ciencias del Deporte. 6(3), 12-23 http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n6a07.pdf

Dixit, Avisnash. Nalebuff, Barry. (2004) *Pensar estratégicamente. Un arma decisiva en los negocios, la política y la vida diaria.* Antoni Bosch, Barcelona.

Ekman, Paul (2004) *¿Que dice ese gesto?* RBA. Barcelona.

Elboj, Carmen. Puigdellivol, Ignasi. Soler, Marta y Valls, Rosa (2006) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Grao. Barcelona.

Espar, Xesco. (2010) *Jugar con el corazón. La excelencia no es suficiente*. Plataforma editorial. Barcelona.

Falkowski, Manuel. Enríquez, Ernesto. (1987) *Metodología Lineal, el argumento de una posibilidad.* Esteban Sanz. Madrid

Federación Francesa de Balonmano. (1979) *Iniciación al Balonmano*. Real Federación Española de Balonmano. Madrid.

Feyerabend, Paul K. (1999) *Tratado contra el método.* Ediciones Atalaya. Barcelona.

Flecha, Ramón. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós. Barcelona.

Flick, Uwe. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata. Madrid.

Flores, N. y Santoyo, C. (2009) *Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: Análisis de mecanismos funcionales*. En Revista mexicana de análisis de la conducta, 35(1), 59-74. http://www.smac.org.mx/index_files/RMAC35104.pdf

Freire, Paulo. (2002) *La educación como práctica de la libertad* Siglo XXI. Madrid.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. Madrid.

Freire, Paulo (2008) *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI. Madrid.

Foucault, Michael. (1976) *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión.* Siglo XXI. México.

García, J. A. Ruiz, L. M. *Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje en balonmano*. en Revista de Psicología del Deporte 2003. Vol. 12, núm. 1, pp. 55-66.

García, Manuel. Puig, Nuria y Lagardera, Francisco. (1998) *Sociología del Deporte.* Alianza Editorial. Madrid.

Garcia, T. (1995). *The role of motivational strategies in self-regulated learning.* In R. J. Menges & M. D. Svinicki (Eds.) Understanding self-regulated learning, New directions for teaching and learning (No. 63, pp. 29-42). Jossey-Bass Publishers. San Francisco. California.

Garfield, Charles. Bennett, Hal-Zina. (1987) *Rendimiento Máximo.* Editorial Martínez Roca. Barcelona.

Gréhaigne, Jean Francis, Richard, Jean-Francois. Griffin, Linda. (2005) *Teaching and learning team sports and games.* Routledge Falmer. New York.

Godenzzi, Juan Carlos. (1999) *Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento* Bulletin de l'Institut Francais d'Études Andines, p 323. vol. 28, núm. 3. pp 323-328 Institut Français d'Études Andines Organismo Internacional. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628302

Goleman, Daniel. (1996) *La inteligencia emocional.* Editorial Kairos. Barcelona

Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairos. Barcelona.

Groneau, Richard. (1983) *Class, Sports and Social Development*. The University of Massachusetts Press. Amherst.

Grossetti, Michael (2009) *¿Qué es una relacion social? Un conjunto de mediaciones diádicas.* En REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales Vol.16, 2, Junio http://revista-redes.rediris.es

Habermas, Jürgen. (1989) *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus. Buenos Aires.

Hall, Alexander & Nyman, Niklas (2004) *Reinforcing Work Motivation – a perception study of ten of Sweden's most successful and acknowledged leaders* Master thesis within business administration. Jönköping University. Sweden. http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:4153

Hargreaves, J. (1986) *Sport, Power and Culture.* Polity Press. Cambridge.

Heinemann, Klaus. (2003) *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte.* Paidotribo. Barcelona.

Hellison, Donald (1995) *Teaching responsibility through physical activity.* Human Kinetics. Champaign.

Iglesias, D., Moreno, M. P., Santos-Rosa, F. J., Cervelló, E. M., y Del Villar, F. (2005). *Cognitive expertise in sport: Relationships between procedural knowledge, experience, and performance in youth basketball*. Journal of Human Movement Studies, 49, pp 65-76.

Illich, Iván. (1974) *La sociedad desescolarizada.* Barral Editores. Barcelona.

Isaacs, William. (1999) *Dialogue and the art of thinking together.* Currency. New York.

Iso-Ahola, S. E. (1980) *The social psychology of leisure and recreation.* Wm. C. Brown. Dubuque.

Izard, C. E.; Kagan, J. & Zajonc, R. B. (1990) *Emotions, Cognition and Behavior.* Cambridge University Press. Cambridge.

Jones, Robyn (2006) *The Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching.* Routledge. New York.

Josselson, Ruthhellen. (1996) *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships.* Sage. Thousand Oaks. California.

Levinas, Enmanuel. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos. Valencia.

Linnell, P. (1998) *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective.* John Benjamins Publishing. Philadelphia.

Loehr, James. (1990) *El Juego Mental* Ediciones Tudor. Madrid.

Lozano Fernandez, Luis Manuel (2000) *Relación entre motivación y aprendizaje.* En Psicothema 2000. Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 344-347

Maeda, John (2007) *Las leyes de la simplicidad.* Gedisa. Barcelona.

Mager, Robert. (1971) *Actitudes positivas en la enseñanza.* Editorial Pax. México.

Mahlo, Friedrich (1981) *La acción táctica en el juego* Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Márquez, Sara. (2005) *Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación*. En International Journal of Clinical and Health Psychology Vol. 6, Nº 2, pp. 359-378
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760209

Maslow. Abraham. (1991) *Motivación y personalidad.* Ediciones Díaz de Santos. Madrid.

Mascarell, Ernesto (1999) *Estudio para la memoria de la Campaña de Promoción Deportiva Municipal del Ayuntamiento de La Laguna.* OAD del Ayuntamiento de La Laguna. Tenerife. Documento inédito.

Max-Neff, Manfred. (1996) *Desarrollo a escala humana.* Icaria. Buenos Aires.

McGinn, Noel y Welsh, Thomas (2001*) Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses.* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. XXXI, núm. 1, 1° trimestre.
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031102.pdf

Mercer, Neil. (2001) *Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos* Paidós. Barcelona.

Mercer, Neil. (2002) *La construcción guiada del conocimiento el habla entre profesores y alumnos.* Paidós Ibérica. Barcelona.

McLaughlin, Milbrey. Irby, Merita. Langman, Juliet. (2007) *Urban Sanctuaries: Neighborhood Organizations in the Lives and Futures of Inner-City Youth.* John Wiley & Son. San Francisco.

Molina, Jose Luis (2001) *El análisis de redes sociales. Una introducción.* Editorial Bellaterra. Barcelona.

Moral, Luis. Santos, Antonio y Balibrea Enriqueta. *Los deportes como medio para la integración de los jóvenes desfavorecidos en el mercado laboral.* en Revista Educación y Futuro Digital nº2 Febrero de 2006
http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/mayo/luismoralinformej&s.pdf

Morin, Edgar (1997) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf

Mucchelli, Roger (1969) *Introducción a la psicología estructural.* Anagrama. Barcelona.

Myhill, D. (2005) Teaching and learning in whole class discourse. University of Exeter School of Education. Exeter.

Nieto Sampedro, Manuel. (1991) *Plasticidad Sináptica* en Investigación y Ciencia. La Función Cerebral. Editorial Prensa Científica. Barcelona.

Noddings, Nel (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Amorrortu. Madrid.

Oliveria, Bruno. Amieiro, Nuno. Resende, Nuno. Barreto, Ricardo (2011) *Mourinho ¿Porque tantas victorias?* Moreno y Conde Sports. España

Panksepp, Jaak. (1998) Affective Neuroscience: the fundations of human and animal emotions. New York. Oxford University Press

Parlebas, Pierre. (1988) *Elementos de sociología del deporte.* Junta de Andalucía/Universidad Internacional Deportiva de Andalucía. Málaga.

Paul, R. (1987) *Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions.* In J. Baron and R. Sternberg, (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 127-148). W. H. Freeman. New York.

Pearce, Lynne. (1994) *Reading dialogics: interrogating texts.* Edward Arnold. UK.

Pearce, W., & Pearce, K. (2004) *Taking a communication perspective on dialogue*. in Anderson, R., Baxter, L., & K. Cissna. (Eds.). Dialogue: Theorizing difference in communication studies. Sage Publications. Thousand Oaks, CA. pp. 39-56.

Piaget, Jean. (1981) *Seis estudios de psicología*. Seix Barral. Barcelona.

Pinaud, Philippe. Diez, Enrique (2009) *Percepción y creatividad en el proceso de aprendizaje del balonmano.* Stonberg Editorial. Barcelona.

Ponce, Francisco. (2007) *Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo* en Lecturas: Educación física y deportes, nº. 106. http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm)

Prat, María. Soler, Susanna (2005) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas.* Inde. Barcelona.

Prokrajac, Bratislav. (1985) *Aspectos importantes de la preparación del Equipo Nacional Yugoslavo de Balonmano en el ciclo olímpico 1980 - 1984* Federación Española de Balonmano. Madrid. Documento inédito.

Ridley, Matt (2003) *Nature via Nurture. Genes, Experience, and What Makes Us Human.* Harper Collins Publishers. New York.

Riley, Pat (1995) *Forjador de éxitos: cómo optimizar el trabajo en equipo.* Grijalbo. Barcelona.

Rioux, Georges y Chappuis, Raymont. (1979) *Cohesión de equipo.* Editorial Miñon. Valladolid.

Rizzolatti, Giacomo y Sinagaglia, Corrado. (2006) *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional.* Paidós. Barcelona.

Robinson, Ken (2009) *El elemento. Descubrir tu passion lo cambia todo*. Grijalbo. Barcelona.

Rogers, Carl. (2000) *Libertad y creatividad en educación.* Ediciones Paidós Iberica. Barcelona.

Rogoff, Barbara. (1993) *Aprendices del pensamiento.* Paidós. Barcelona.

Rogoff, Barbara. (2003) *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford University Press. *New York.*

Rosenthal, Robert. y Jacobson, Leonor. (1980) *Pygmalion en la escuela.* Moranova. Madrid.

Sawyer, Keith. (2001) *Creating Conversations: Improvisation in Everyday Discourse.* Hampton Press. Cresskill, New York.

Searle, John. (1997) *La construcción de la realidad social.* Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

Seirul-lo, Francisco. (2005) *Planificación del entrenamiento en los deportes de equipo.* Byomedic / Fundación F. C. Barcelona. Barcelona.

Seirul-lo, Francisco. (2005) *Relaciones interpersonales y la afectividad.* Byomedic / Fundación F. C. Barcelona. Barcelona.

Seirul-lo, Francisco. Lago, Carlos, Martín, Rafael. (2007) *El rendimiento en el fútbol. Una modelización de las variables determinantes para el F.C. Barcelona*. Apunts: Educació Física y Esports, nº 90, INEFC. Barcelona. pp. 51

Senge, Peter. (1993) *La quinta disciplina.* Editorial Granika. Barcelona.

Singer, Robert. (1986) *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte.* Hispano Europea. Barcelona.

Sidorkin, Alexander (2007) *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal.* Octaedro. Barcelona.

Skinner, Burrhus Frederic. (2001) *Walden dos.* Círculo de Lectores. Barcelona.

Sluming, V., T. Barrica, MHoward, E. Cezayirli, A. Mayes, and N. Roberts. (2002) *Voxel-based Morphometry Reveals Increased Gray Matter Density in Broca´s Area in Male Symphony Orchestra Musicians*. Neuroimage, 17 No. 3: 1613-22.

Smith, Dean. (1988) *Baloncesto. Ataque y defensas múltiples* Editorial Pila Teleña. Madrid.

Sternberg, Robert (2002) *Inteligencia exitosa. Como una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida.* Paidós. Barcelona.

Suzuki, Shinichi. (2004) *Educados por amor. El método clásico de la educación del talento.* Alfred publishing CO. Miami

Tanh Koi, Le. (1981) *L'éducation comparée.* Paris. Armand Colin.

Tannen, Deborah (1991) *¡Yo no quise decir eso!. Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás.* Paidós. Buenos Aires.

Tufayl, Ibn (2006) *El filósofo autodidacta.* Editorial Maxtor Librería. Valladolid.

Tyler, Ralp. (1986) *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires.

Vella, Jane (1995) *Training through dialogue*. Jossey-Bass. San Francisco.

Vella, Jane (2002) *Learning to listen, Learning to teach.* Jossey-Bass. San Francisco.

Van Dijk, Teun. (1997) *Discourse as social interaction.* Sage. London.

Vuyk, Rita. (1984) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget: 1965-1980 Volumenes I y II.* Alianza. Madrid.

Vygotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica. Barcelona.

Vygotsky, Lev (1986) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* La Pléyade. Buenos Aires.

Wasserman, Stanley. Faust, Khaterine. (2013) *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones.* Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

Weiss Carol (1992) *Investigación Evaluativa* Trillas. México.

Wells, Gordon (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Paidós. Barcelona.

Wertheimer, Max. (1991) *El pensamiento productivo*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.

Wertsch, James V. (1993) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Visor. Madrid.

Wertsch, James. (1999) *La mente en acción.* Aique. Buenos Aires.

White, Harrison. (2008) *Identity and Control: How Social Formation Emerge.* Princeton University Press. Princeton

Willians, Linda VerLee. (1986) *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Martínez Roca. Barcelona.

Wittrock, Merlin. (1982) *El cerebro humano.* Editorial Ateneo. Buenos Aires.

Wood, David. (1998) *How Children Think and Learn*. Blackwell. Oxford.

Yin, Robert (1994) *Case Study Research: Design and Methods.* Sage Publications. Thousand Oaks. California.

Anexo 1
Planillas de evaluación

CUESTIONARIO RSA																					
Equipo:				**Categoría**												**Fecha:**	/ /				
Deportista			**Edad**		**Puesto específico**				**Años de práctica:**							**Temporadas en el Club:**					
En cada una de las cinco preguntas se indicara con un 1 las preferencias positivas y con un 0 en los casos de indiferencia o valoración negativa. En cada respuesta a las preguntas también se indicara la persona de referencia principal rodeando el número 1 con un círculo.																					
Preferencias	**Miembros del equipo**																				
Indica las personas del equipo que mejor juegan a balonmano.																					
Indica las personas del equipo en las que más confías para solucionar una situación difícil en un partido.																					
Indica las personas del equipo que prefieres como compañeros/as para entrenar y aprender.																					
Indica las personas del equipo que son tus mejores amigos/as																					
Indica las personas del equipo con las que contarías para solucionar un problema personal																					
Indica las personas del equipo que prefieres para salir y divertirte																					

CUESTIONARIO DE AAD			
Rodea con un circulo la respuesta elegida			
¿Disfrutas jugando al balonmano?	Mucho	Bastante	Poco
¿Cuánto tiempo dedicas al balonmano?	Mucho	Bastante	Poco
¿Cuánto apoyo recibes de tus familiares y amigos para practicar balonmano?	Mucho	Bastante	Poco
Consideras que el nivel técnico táctico del equipo es...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que tu nivel técnico táctico es...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que el nivel de preparación física del equipo es...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que tu nivel de preparación física es...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que el equipo entrena a un nivel...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que tu nivel de entrenamiento es...	Alto	Medio	Bajo
¿Cuánto has mejorado en tu juego con los entrenamientos?	Mucho	Bastante	Poco
Consideras que el equipo compite a un nivel...	Alto	Medio	Bajo
Consideras que tu nivel de competición es...	Alto	Medio	Bajo
¿Cuánto has mejorado en tu juego con las competiciones?	Mucho	Bastante	Poco
¿En qué medida el balonmano te ha permitido hacer buenos amigos/as?	Mucho	Bastante	Poco
¿En qué medida el balonmano te ha ayudado a cuidar tu salud y aspecto físico?	Mucho	Bastante	Poco
¿En qué medida disfrutas jugando los partidos de competición?	Mucho	Bastante	Poco
¿En qué medida disfrutas aprendiendo y practicando en los entrenamientos?	Mucho	Bastante	Poco

CUESTIONARIO CCSD					
Equipo:		**Categoría:**		**Fecha:**	/ /
En los siguientes apartados, marca la opción que consideres correcta: 0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Habitualmente; 3 = Siempre					

Conductas manifiestas	**Deportistas**																		
Mantiene una relación correcta y de respeto con el árbitro y las reglas de juego, aceptando las decisiones, aunque no sean correctas																			
Tiende a discutir las faltas señaladas a su equipo, independientemente del acierto o no en las decisiones y del resultado del encuentro.																			
Mantiene una relación de respeto con los compañeros del equipo aceptando sus errores e intentando animarlos																			
Se muestra crítico con los errores de los compañeros, les recrimina verbalmente o manifiesta desprecio.																			
Tiende a colaborar y a esforzarse en todo momento, independientemente del resultado																			
Ante el resultado adverso deja de cooperar y esforzarse o actúa para su interés personal.																			
Mantiene una relación de respeto y deportividad con los rivales, incluso cuando el resultado es adverso.																			
Muestra agresividad, desconsideración y fala de respeto hacia los jugadores del equipo adversario..																			
Acepta las decisiones, los consejos y orientaciones de su entrenador durante los entrenamientos y partidos.																			
Muestra desconsideración hacia el entrenador cuestionando e incumpliendo sus decisiones y normas.																			
Se muestra educado con amigos, familiares y/o espectadores asistentes a los partidos y entrenamientos																			
Se dirigirse de manera de forma despectiva e irrespetuosa a los amigos, familiares y/o espectadores asistentes a los partidos y entrenamientos.																			
Dialoga de forma positiva con el entrenador y los compañeros en un intento por aprender, aportar ideas y/o buscar soluciones a los problemas																			
No se comunica con el entrenador y los compañeros, se limita a seguir las directrices delegando toda responsabilidad sobre su actividad.																			

Conductas manifiestas	**Entrenador:**	
Se muestra optimista con los deportistas, aceptando sus errores, corrigiéndolos y animándolos a mejorar.		
No controla sus emociones negativas y se muestra pesimista o despectivo ante los errores de los deportistas.		
Suele mantener una relación correcta y de respeto con el árbitro y las reglas de juego, aceptando las decisiones, aunque no sean correctas		
Muestra una falta de consideración hacia el árbitro cuestionando y criticando públicamente sus decisiones tanto cuando va ganando como cuando va perdiendo.		
Durante las competiciones intenta concentrar sus esfuerzos en la mejora del equipo, busca la máxima participación y aportación de los jugadores, promoviendo un ambiente agradable y de disfrute.		
En las competiciones se centra en la victoria, valora solo los resultados positivos, y limita la participación y aportación de los jugadores, promoviendo un ambiente de tensión y ansiedad competitiva.		
Mantiene una actitud respetuosa con los jugadores y el entrenador del equipo adversario.		
No se relaciona, insulta, critica, ridiculiza o incita a la violencia hacia los jugadores y el entrenador del equipo adversario		
Diferencia claramente los malos comportamientos de los errores de los jugadores, utilizando el compromiso personal y la presión del grupo como herramientas de cambio y mejora. .		
Castiga de forma similar los malos comportamientos y errores de los jugadores, marginándolos y ridiculizándolos públicamente tanto en los entrenamientos como en las competiciones.		
Con su actuación y palabras, propicia y promueve entre los amigos, familiares y aficionados asistentes a los partidos y entrenamientos una ética deportiva basada en valores de respeto, tolerancia, cooperación, etcétera.		
Presenta un comportamiento antisocial durante los entrenamientos y competiciones, incitando a los amigos familiares y aficionados a la violencia y el incumplimiento de las normas de respeto y convivencia.		

CUESTIONARIO CEAB					
Deportista:		**Equipo:**		**Categoría:**	
Observador:		**Partido/s:**		**Fecha:**	/ /

Valorar la intencionalidad de juego en la casilla correspondiente de la acción observada apuntando con un 0 la falta de intención, un 1 la manifestación de intención con realización inadecuada de una acción técnica -táctica y con un 2 la manifestación de intención y realización adecuada de una acción técnica – táctica.

Juego Defensivo	**Replegarse.** El atacante cambia de rol rápidamente y se desplaza para posicionarse defensivamente impidiendo la puesta en juego y progresión del balón al tiempo que protege la portería.																								
	Controlar. El defensor acosa en proximidad al jugador con balón dificultando su progresión, el lanzamiento o pase de balón.																								
	Interceptar. El defensor trata de recuperar el balón interceptando el pase o lanzamiento a portería.																								
	Desposeer. El defensor trata de recuperar el balón arrebatándoselo al atacante de las manos o durante el bote																								
	Disuadir. El defensor toma la iniciativa y se anticipa al atacante cubriendo las líneas de pase y el lanzamiento a portería.																								
	Saltar. El defensor ante un cruce de su oponente se desliza por detrás del compañero manteniendo el marcaje sobre su oponente directo.																								
	Cambiar. El defensor ante un cruze de los atacantes cambia de oponente con el compañero manteniendo el marcaje y el equilibrio defensivo																								
	Doblar. El defensor cubre en ayuda al compañero desbordado o desequilibrado anulando la ventaja ofensiva																								
Juego Ofensivo	**Avanzar.** El defensor cambia de rol rápidamente y se desplaza para posicionarse ofensivamente, desmarcándose para iniciar el contraataque y progresar mediante pases o en bote.																								
	Superar. El atacante con balón realiza una finta para librarse del defensor y dar continuidad al juego pasando, progresando a portería o efectuando un lanzamiento.																								
	Pasar: El atacante realiza un pase al compañero desmarcado en una situación ventajosa, en el lugar, momento y de la forma adecuada.																								
	Lanzar: El atacante aprovecha una situación ventajosa para efectuar un lanzamiento desde el lugar, en el momento y de la forma adecuada																								
	Desmarcarse. El atacante sin balón gana el espacio libre y la línea de pase para facilitar la progresión del balón.																								
	Apoyar. El atacante sin balón apoya al compañero con balón por detrás mediante un cruce o por delante con un desmarque en proximidad.																								
	Liberar. El atacante sin balón ayuda al compañero con balón mediante un bloqueo a su oponente directo.																								
	Combinar. El atacante coordina sus acciones con el compañero para lograr una ventaja mediante una fijación impar, con doble pase, o pase de continuidad tras el bloqueo																								

Anexo 2
Gráficas y cuadros resumen

Tablas de la Autoevaluacion de la Actividad

AUTOEVALUACION DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA GRUPO DE CONTROL															
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira	Grupo
Disfrute de la actividad	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	86
Tiempo de dedicacion	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	79
Apoyo familiar	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	82
Nivel tecnico grupal	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	86
Nivel tecnico individual	2	2	1	1	0	1	1	0	2	1	1	1	1	0	50
Condicion fisica grupal	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	89
Condicion fisica individual	2	1	2	1	2	1	0	1	2	1	2	2	1	2	71
Nivel de Entrenamientos grupal	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	79
Nivel de Entrenamientos individual	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	61
Mejora por entrenamiento	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	82
Nivel de competicion grupal	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	82
Nivel de competicion individual	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	68
Mejora por competicion	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	0	75
Aportaciones socioafectivas	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	79
Aportaciones a la salud y belleza	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	79
Disfrute de la competición	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	89
Disfrute de los entrenamientos	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	79

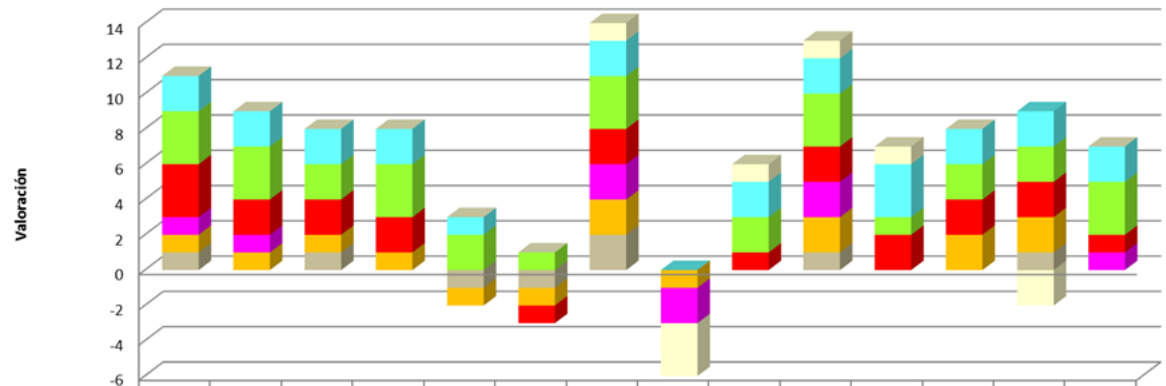
AUTOEVALUACION DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA GRUPO DE CONTROL															
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira	Grupo
Disfrute de la actividad	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	86
Tiempo de dedicacion	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	79
Apoyo familiar	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	86
Nivel tecnico grupal	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	86
Nivel tecnico individual	2	2	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	57
Condicion fisica grupal	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	89
Condicion fisica individual	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	75
Nivel de Entrenamientos grupal	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	79
Nivel de Entrenamientos individual	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	64
Mejora por entrenamiento	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	79
Nivel de competicion grupal	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	82
Nivel de competicion individual	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	71
Mejora por competicion	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	79
Aportaciones socioafectivas	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	82
Aportaciones a la salud y belleza	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	86
Disfrute de la competición	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	89
Disfrute de los entrenamientos	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	82

AUTOEVALUACION DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA GRUPO EXPERIMENTAL															
04/04/2009	Andrea	Ariadna	Laura	Cristina	Paula	Beatriz	Selene	Mayale	Eli	Soraya	Xiomara	Cande	Natalia	Ana	Grupo
Disfrute de la actividad	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	86
Tiempo de dedicacion	2	2	1	2	0	2	1	0	2	1	2	1	1	1	64
Apoyo familiar	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	75
Nivel tecnico grupal	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	89
Nivel tecnico individual	2	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	54
Condicion fisica grupal	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	86
Condicion fisica individual	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	43
Nivel de Entrenamientos grupal	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	86
Nivel de Entrenamientos individual	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	54
Mejora por entrenamiento	2	2	2	2	1	0	2	1	1	2	1	2	1	1	71
Nivel de competicion grupal	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	93
Nivel de competicion individual	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	64
Mejora por competicion	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	71
Aportaciones socioafectivas	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	1	2	1	1	79
Aportaciones a la salud y belleza	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	79
Disfrute de la competición	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	82
Disfrute de los entrenamientos	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	71

AUTOEVALUACION DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA GRUPO EXPERIMENTAL															
06/06/2009	Andrea	Ariadna	Laura	Cristina	Paula	Beatriz	Selene	Mayale	Eli	Soraya	Xiomara	Cande	Natalia	Ana	Grupo
Disfrute de la actividad	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	93
Tiempo de dedicacion	2	2	1	2	0	2	2	0	2	1	2	2	2	1	75
Apoyo familiar	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	75
Nivel tecnico grupal	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	89
Nivel tecnico individual	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	64
Condicion fisica grupal	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	86
Condicion fisica individual	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	54
Nivel de Entrenamientos grupal	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	89
Nivel de Entrenamientos individual	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	61
Mejora por entrenamiento	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	75
Nivel de competicion grupal	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	93
Nivel de competicion individual	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	68
Mejora por competicion	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	71
Aportaciones socioafectivas	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	89
Aportaciones a la salud y belleza	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	79
Disfrute de la competición	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	82
Disfrute de los entrenamientos	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	75

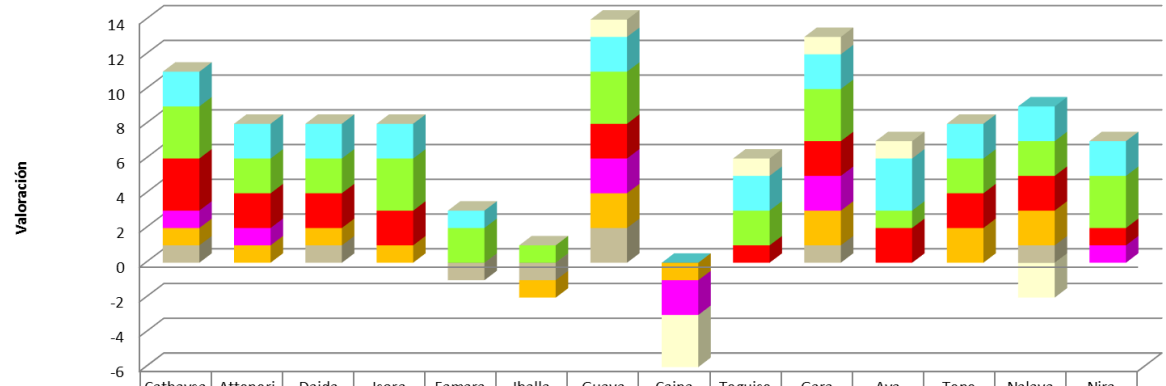
Gráficas y tablas de las Conductas Sociodeportivas

4/04/20

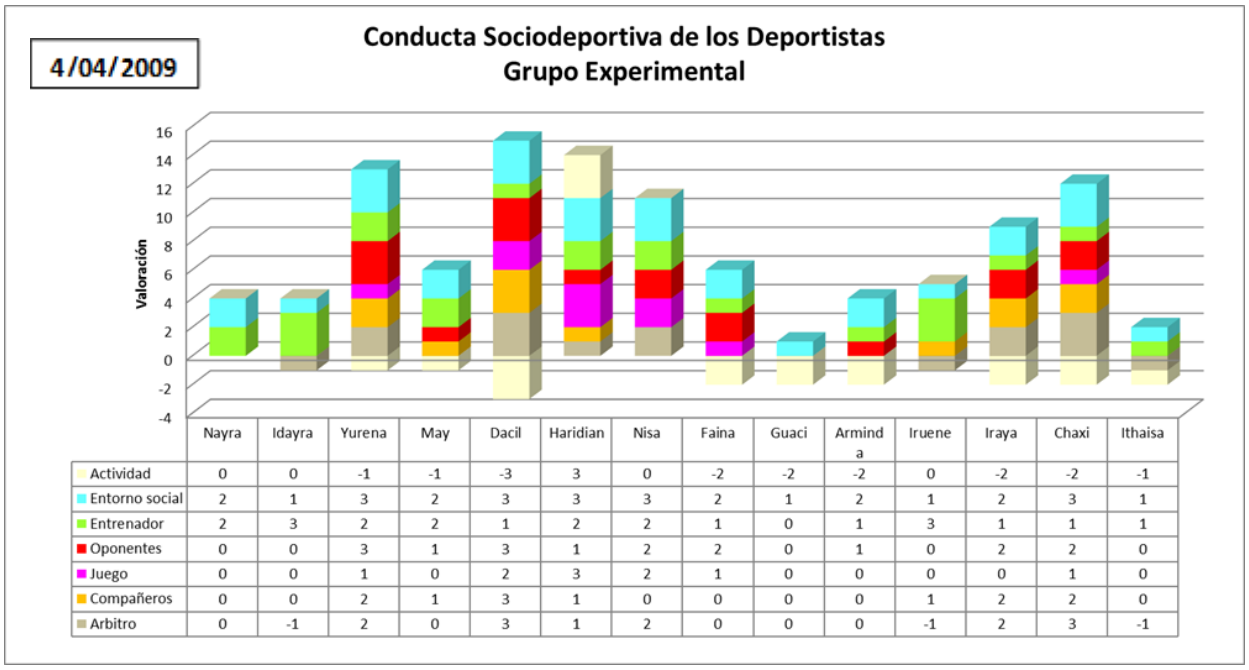


	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Actividad	0	0	0	0	0	0	1	-3	1	1	1	0	-2	0
Entorno social	2	2	2	2	1	0	2	0	2	2	3	2	2	2
Entrenador	3	3	2	3	2	1	3	0	2	3	1	2	2	3
Oponentes	3	2	2	2	0	-1	2	0	1	2	2	2	2	1
Juego	1	1	0	0	0	0	2	-2	0	2	0	0	0	1
Compañeros	1	1	1	1	-1	-1	2	-1	0	2	0	2	2	0
Arbitro	1	0	1	0	-1	-1	2	0	0	1	0	0	1	0

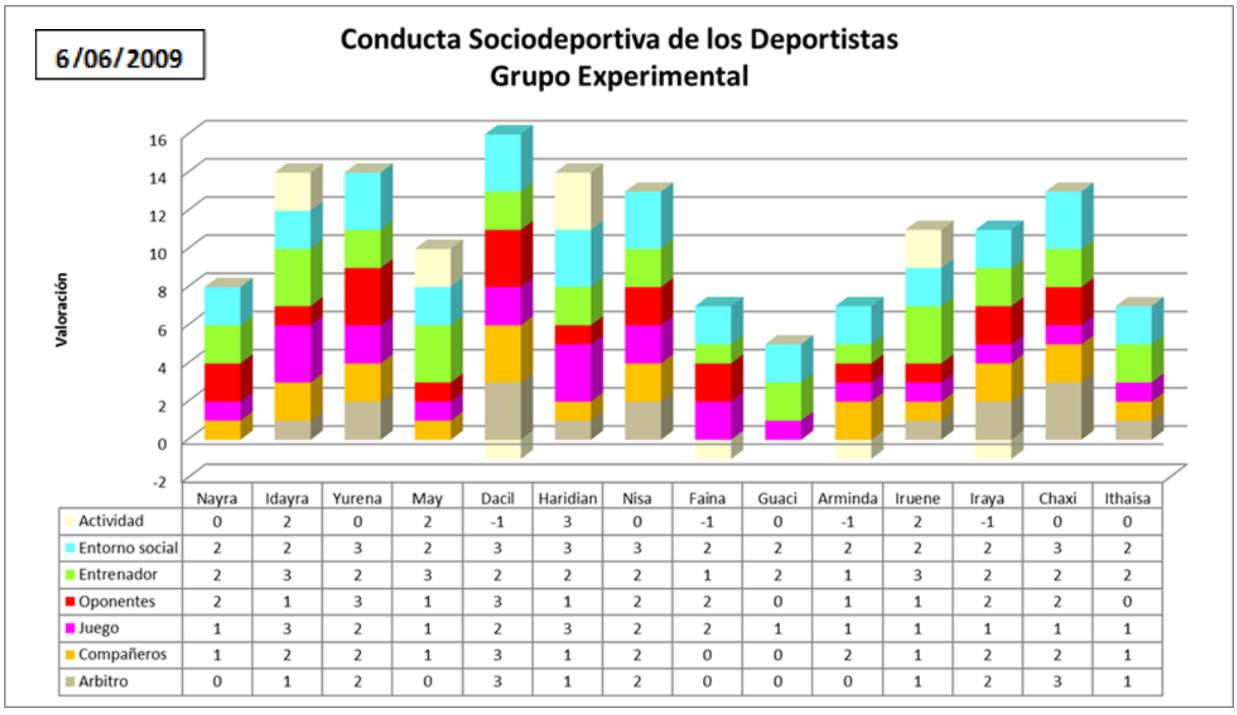
6/06/20



	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Actividad	0	0	0	0	0	0	1	-3	1	1	1	0	-2	0
Entorno social	2	2	2	2	1	0	2	0	2	2	3	2	2	2
Entrenador	3	2	2	3	2	1	3	0	2	3	1	2	2	3
Oponentes	3	2	2	2	0	0	2	0	1	2	2	2	2	1
Juego	1	1	0	0	0	0	2	-2	0	2	0	0	0	1
Compañeros	1	1	1	1	0	-1	2	-1	0	2	0	2	2	0
Arbitro	1	0	1	0	-1	-1	2	0	0	1	0	0	1	0



	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Armind a	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Actividad	0	0	-1	-1	-3	3	0	-2	-2	-2	0	-2	-2	-1
Entorno social	2	1	3	2	3	3	3	2	1	2	1	2	3	1
Entrenador	2	3	2	2	1	2	2	1	0	1	3	1	1	1
Oponentes	0	0	3	1	3	1	2	2	0	1	0	2	2	0
Juego	0	0	1	0	2	3	2	1	0	0	0	0	1	0
Compañeros	0	0	2	1	3	1	0	0	0	0	1	2	2	0
Arbitro	0	-1	2	0	3	1	2	0	0	0	-1	2	3	-1



	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Actividad	0	2	0	2	-1	3	0	-1	0	-1	2	-1	0	0
Entorno social	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2
Entrenador	2	3	2	3	2	2	2	1	2	1	3	2	2	2
Oponentes	2	1	3	1	3	1	2	2	0	1	1	2	2	0
Juego	1	3	2	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1
Compañeros	1	2	2	1	3	1	2	0	0	2	1	2	2	1
Arbitro	0	1	2	0	3	1	2	0	0	0	1	2	3	1

Tablas de Relaciones Deportivas y Socioafectivas

RESULTADOS DEL GRUPO DE CONTROL				
Relaciones	Deportivas		Personales	
Controles	04/04/2009	06/06/2009	04/04/2009	04/06/2009
Cathaysa	17	17	25	25
Atteneri	22	23	29	30
Daida	22	23	10	10
Isora	16	16	11	11
Famara	15	15	13	13
Iballa	10	10	10	13
Guaya	19	20	13	15
Caina	27	27	7	9
Teguise	13	17	11	11
Gara	25	25	23	23
Aya	27	27	19	19
Tene	21	21	29	30

RESULTADOS DEL GRUPO DE EXPERIMENTAL				
Relaciones	Deportivas		Personales	
Controles	04/04/2009	06/06/2009	04/04/2009	04/06/2009
Nayra	21	22	13	18
Idayra	15	17	16	17
Yurena	10	12	13	16
May	16	18	20	20
Dacil	14	16	1	8
Haridian	16	18	20	20
Nisa	10	12	9	9
Faina	10	12	14	15
Guaci	11	13	8	9
Arminda	16	18	15	18
Iruene	11	13	9	9
Iraya	14	15	14	14

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION DEPORTIVA EN EL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1
Atteneri	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Daida	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Isora	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Famara	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Guaya	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
Caina	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Teguise	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Tene	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Nira	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA DEPORTIVA DEL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Atteneri	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Daida	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Famara	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Guaya	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Caina	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Teguise	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Gara	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
Tene	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS DEPORTIVAS DEL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Atteneri	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
Daida	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guaya	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Caina	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Teguise	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Tene	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Nira	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION DEPORTIVA DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1
Atteneri	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Daida	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1
Isora	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Famara	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Guaya	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
Caina	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Teguise	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Tene	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Nira	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA DEPORTIVA DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Atteneri	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Daida	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Famara	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Guaya	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Caina	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Teguise	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Gara	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
Tene	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS DEPORTIVAS DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Atteneri	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Daida	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guaya	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Caina	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Teguise	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Tene	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1
Nalaya	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Nira	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION PERSONAL DEL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Atteneri	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Daida	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guaya	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Caina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teguise	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Gara	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Tene	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
Nalaya	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA PERSONAL DEL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Atteneri	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Daida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guaya	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Caina	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Teguise	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Gara	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Tene	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1
Nalaya	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS PERSONALES DEL GRUPO DE CONTROL														
04/04/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
Atteneri	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Daida	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Isora	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Famara	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Guaya	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
Caina	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Teguise	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Aya	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Tene	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
Nalaya	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
Nira	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION PERSONAL DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Atteneri	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Daida	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Guaya	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Caina	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Teguise	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Gara	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Tene	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
Nalaya	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA PERSONAL DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Atteneri	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Daida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Isora	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Famara	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guaya	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Caina	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Teguise	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Gara	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Aya	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Tene	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1
Nalaya	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Nira	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS PERSONALES DEL GRUPO DE CONTROL														
06/06/2009	Cathaysa	Atteneri	Daida	Isora	Famara	Iballa	Guaya	Caina	Teguise	Gara	Aya	Tene	Nalaya	Nira
Cathaysa	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
Atteneri	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Daida	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Isora	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Famara	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Iballa	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
Guaya	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1
Caina	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Teguise	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
Gara	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Aya	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Tene	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
Nalaya	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
Nira	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION DEPORTIVA DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
Yurena	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Dacil	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Nisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Faina	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Guaci	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Iruene	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Chaxi	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Ithaisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA DEPORTIVA DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Yurena	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
May	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Haridian	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Nisa	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Guaci	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Iruene	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Chaxi	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Ithaisa	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS DEPORTIVAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Yurena	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Dacil	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1
Haridian	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Nisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Guaci	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Arminda	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
Chaxi	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA DEPORTIVA DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
06/06/2009	*Nayra*	*Idayra*	*Yurena*	*May*	*Dacil*	*Haridian*	*Nisa*	*Faina*	*Guaci*	*Arminda*	*Iruene*	*Iraya*	*Chaxi*	*Ithaisa*
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Yurena	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
May	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Haridian	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Nisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Guaci	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Iruene	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Chaxi	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Ithaisa	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION DEPORTIVA DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
06/06/2009	*Nayra*	*Idayra*	*Yurena*	*May*	*Dacil*	*Haridian*	*Nisa*	*Faina*	*Guaci*	*Arminda*	*Iruene*	*Iraya*	*Chaxi*	*Ithaisa*
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1
Idayra	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
Yurena	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Dacil	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Nisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
Guaci	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Arminda	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
Iruene	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Chaxi	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Ithaisa	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS DEPORTIVAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
06/06/2009	*Nayra*	*Idayra*	*Yurena*	*May*	*Dacil*	*Haridian*	*Nisa*	*Faina*	*Guaci*	*Arminda*	*Iruene*	*Iraya*	*Chaxi*	*Ithaisa*
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Yurena	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Dacil	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1
Haridian	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Nisa	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Guaci	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Arminda	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
Chaxi	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION PERSONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Idayra	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1
Yurena	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Nisa	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Guaci	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Arminda	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Chaxi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA PERSONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Yurena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
May	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dacil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Haridian	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Nisa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Guaci	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Iruene	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Chaxi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ithaisa	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS PERSONALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
04/04/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Yurena	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Nisa	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1
Guaci	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
Chaxi	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS VALORACION PERSONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
06/06/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Idayra	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1
Yurena	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Nisa	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Guaci	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Arminda	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Chaxi	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS CONFIANZA PERSONAL DEL GRUPO DE EXPERIMENTAL														
06/06/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Idayra	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Yurena	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
May	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dacil	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Haridian	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Nisa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Guaci	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1
Iruene	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Chaxi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ithaisa	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0

RELACIONES SOCIOAFECTIVAS PREFERENCIAS PERSONALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL														
06/06/2009	Nayra	Idayra	Yurena	May	Dacil	Haridian	Nisa	Faina	Guaci	Arminda	Iruene	Iraya	Chaxi	Ithaisa
Nayra	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Idayra	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
Yurena	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
May	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
Dacil	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Haridian	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Nisa	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Faina	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1
Guaci	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arminda	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1
Iruene	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Iraya	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
Chaxi	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Ithaisa	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0

Tablas de Aprendizaje

PRETEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO DE CONTROL																				
07/02/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Superar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Cathaysa	2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	63	50	50	50	53
Atteneri	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	30	33	40	17	30
Daida	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	30	33	30	17	28
Isora	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	40	17	30	17	26
Famara	2	0	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	50	33	60	50	48
Iballa	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	25	0	38	0	16
Guaya	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	30	33	50	17	33
Caina	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	20	17	20	17	18
Teguise	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	60	33	50	17	40
Gara	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	50	50	50	33	46
Aya	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	30	17	30	17	23
Tene	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	30	17	30	17	23
Nalaya	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	30	17	30	17	23
Nira	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	30	17	40	17	26
Grupo	61	21	39	46	11	32	7	32	46	46	21	39	36	46	4	7	37	26	39	21	31

TEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO DE CONTROL																					
04/04/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Desbordar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Cathaysa	2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	2	1	1	0	0	63	50	63	50	56
Atteneri	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	40	33	50	17	35
Daida	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	30	33	40	17	30
Isora	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	40	17	30	17	26
Famara	2	0	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	50	33	60	50	48
Iballa	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	25	0	38	0	16
Guaya	1	1	0	1	0	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	0	30	33	60	17	35
Caina	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	20	17	30	17	21
Teguise	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	60	33	50	17	40
Gara	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	60	50	50	33	48
Aya	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	30	17	30	17	23
Tene	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	30	17	30	17	23
Nalaya	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	30	17	30	17	23
Nira	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	50	33	50	17	38
Grupo	61	29	39	46	18	36	7	32	46	50	29	50	36	46	4	7	40	27	44	21	33

POSTEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO DE CONTROL																					
06/06/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Desbordar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Cathaysa	2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	2	1	2	0	0	63	50	63	100	69
Atteneri	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	50	33	50	33	42
Daida	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	30	33	40	17	30
Isora	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	40	17	30	17	26
Famara	2	1	2	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	70	33	60	50	53
Iballa	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	25	0	38	0	16
Guaya	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	50	33	60	33	44
Caina	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	20	17	30	17	21
Teguise	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	70	33	50	17	43
Gara	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	60	50	50	33	48
Aya	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	30	33	30	17	28
Tene	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	30	17	30	17	23
Nalaya	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	30	17	30	17	23
Nira	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	50	33	50	33	42
Grupo	61	32	50	46	25	39	7	32	46	50	29	50	36	50	4	18	44	29	44	29	36

APRENDIZAJE EN BALONMANO TECNICA / TACTICA			
Grupo de Control	07/02/2009	04/04/2009	06/06/2009
Cathaysa	53	56	69
Atteneri	30	35	42
Daida	28	30	30
Isora	26	26	26
Famara	48	48	53
Iballa	16	16	16
Guaya	33	35	44
Caina	18	21	21
Teguise	40	40	43
Gara	46	48	48
Aya	23	23	28
Tene	23	23	23
Nalaya	23	23	23
Nira	26	38	42
Grupo	31	33	36

APRENDIZAJE EN BALONMANO INTENCIONES			
Grupo de Control	07/02/2009	04/04/2009	06/06/2009
Cathaysa	17	18	19
Atteneri	10	12	14
Daida	9	10	10
Isora	9	9	9
Famara	16	16	18
Iballa	5	5	5
Guaya	11	12	15
Caina	6	7	7
Teguise	14	14	15
Gara	15	16	16
Aya	8	8	9
Tene	8	8	8
Nalaya	8	8	8
Nira	9	13	14
Grupo	145	156	167

PRETEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO EXPERIMENTAL																					
07/02/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Desbordar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Nayra	1	0	1	0	1	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	30	17	70	17	33
Idayra	1	0	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	30	50	60	33	43
Yurena	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	20	33	30	17	25
May	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	20	17	20	17	18
Dacil	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	6
Haridian	1	1	1	2	0	1	1	2	1	2	2	1	1	1	0	1	50	67	70	33	55
Nisa	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	10	17	30	33	23
Faina	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	10	33	10	17	18
Guaci	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	20	33	20	17	23
Arminda	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	20	17	20	17	18
Iruene	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	20	17	50	33	30
Iraya	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	10	17	10	17	13
Chaxi	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	6
Ithaisa	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	30	33	50	17	33
Grupo	29	4	36	36	7	29	11	36	32	39	29	21	36	39	0	18	23	25	31	19	25

TEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO EXPERIMENTAL																					
04/04/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Desbordar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Nayra	1	0	1	0	1	1	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	30	33	70	17	38
Idayra	1	0	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	30	50	60	33	43
Yurena	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	30	33	40	17	30
May	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	30	17	20	17	21
Dacil	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	6
Haridian	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	0	1	60	67	70	33	58
Nisa	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	30	17	30	50	32
Faina	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	10	33	10	17	18
Guaci	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	20	33	30	17	25
Arminda	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	20	17	20	17	18
Iruene	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	30	17	50	33	33
Iraya	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	10	33	10	17	18
Chaxi	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	6
Ithaisa	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	30	33	50	17	33
Grupo	39	4	43	36	11	36	11	36	32	39	29	25	39	39	4	18	27	27	33	20	27

POSTEST DE APRENDIZAJE EN BALONMANO GRUPO EXPERIMENTAL																					
06/06/2009	Proteger	Disuadir	Interceptar	Controlar	Desposeer	Saltar	Cambiar	Doblar	Progresar	Lanzar	Desbordar	Pasar	Desmarcarse	Apoyar	Liberar	Combinar	Defensa Individual	Defensa Colectiva	Ataque Individual	Ataque Colectivo	Aprendizaje
Nayra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	50	50	70	33	51
Idayra	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	0	1	70	67	60	50	62
Yurena	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50	50	50	50	50
May	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	50	50	50	33	46
Dacil	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	38	50	38	50	44
Haridian	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	80	83	70	67	75
Nisa	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	50	67	50	83	63
Faina	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	10	33	20	17	20
Guaci	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	40	50	50	33	43
Arminda	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	30	33	30	17	28
Iruene	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	50	67	50	33	50
Iraya	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	40	50	50	33	43
Chaxi	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	38	50	38	50	44
Ithaisa	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	40	50	60	33	46
Grupo	54	46	46	46	29	43	50	54	50	54	43	43	50	57	14	39	45	54	49	42	47

APRENDIZAJE EN BALONMANO TECNICA / TACTICA			
Grupo Experimental	07/02/2009	04/04/2009	06/06/2009
Nayra	33	38	51
Idayra	43	43	62
Yurena	25	30	50
May	18	21	46
Dacil	6	6	44
Haridian	55	58	75
Nisa	23	32	63
Faina	18	18	20
Guaci	23	25	43
Arminda	18	18	28
Iruene	30	33	50
Iraya	13	18	43
Chaxi	6	6	44
Ithaisa	33	33	46
Grupo	25	27	47

APRENDIZAJE EN BALONMANO INTENCIONES			
Grupo Experimental	07/02/2009	04/04/2009	06/06/2009
Nayra	12	13	17
Idayra	14	14	20
Yurena	8	10	16
May	6	7	15
Dacil	2	2	13
Haridian	18	19	24
Nisa	7	10	19
Faina	5	5	6
Guaci	7	8	14
Arminda	6	6	9
Iruene	10	11	16
Iraya	4	5	14
Chaxi	2	2	13
Ithaisa	11	11	15
Grupo	112	123	211

Anexo 3
Datos Estadísticos

Datos estadisticos de las Caracteristicas de los Grupos

Estadística descriptiva características del grupo de control			
Estadísticos	**Edad**	**Tiempo en el grupo**	**Experiencia deportiva**
Media	12,4	3,0	3,0
Error típico	0,2020	0,3315	0,3315
Mediana	13	4	4
Moda	13	4	4
Desviación estándar	0,7559	1,2403	1,2403
Varianza de la muestra	0,5714	1,5385	1,5385
Curtosis	-0,3488	-0,9455	-0,9455
Coeficiente de asimetría	-0,9667	-0,8465	-0,8465
Rango	2	3	3
Mínimo	11	1	1
Máximo	13	4	4
Suma	174	42	42
Cuenta	14	14	14

ANÁLISIS DE LA VARIANZA							
Atributos	***Origen de las variaciones***	***Suma de cuadrados***	***Grados de libertad***	***Promedio de los cuadrados***	***F***	***Probabilidad***	***Valor crítico para F***
Edad	Entre grupos	0,1429	1,0000	0,1429	0,2889	0,5955	4,2252
Tiempo en el grupo	Entre grupos	3,5714	1,0000	3,5714	1,8258	0,1883	4,2252
Experiencia Deportiva	Entre grupos	0,5714	1,0000	0,5714	0,2613	0,6135	4,2252

Estadística descriptiva características del grupo experimental			
Estadísticos	**Edad**	**Tiempo en el grupo**	**Experiencia deportiva**
Media	12,6	2,3	2,7
Error típico	0,1727	0,4118	0,4500
Mediana	13	2	3
Moda	13	1	1
Desviación estándar	0,6462	1,5407	1,6838
Varianza de la muestra	0,4176	2,3736	2,8352
Curtosis	0,9510	-0,8628	-1,7218
Coeficiente de asimetría	-1,3032	0,7663	0,1865
Rango	2	4	4
Mínimo	11	1	1
Máximo	13	5	5
Suma	176	32	38
Cuenta	14	14	14

Datos estadisticos de las Relaciones Socioafectivas

COMPARACION INTRAGRUPO[640] CON PRUEBA T PARA MEDIAS DE DOS MUESTRAS EMPARENTADAS
Influencia del programa en las relaciones Hipótesis nula $\mu_a = \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a \neq \mu_o$
Contraste para dos colas al 0.05 (95%) = 2,1604; al 0.01 (99%) = 3.012.
Mejora de las relaciones por el programa Hipótesis nula $\mu_a \leq \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a > \mu_o$
Contraste para una cola al 0.05 (95%) = 1,771 ; al 0.01 (99%) = 2,650 (unilateral derecho)

RELACIONES DEPORTIVAS				
Grupos	Control		Experimental	
Test	*06/06/2009*	*04/04/2009*	*06/06/2009*	*04/04/2009*
Media	20,5	19,9	16,4	14,6
Varianza	24,4231	26,8407	15,6484	16,8626
Observaciones	14	14	14	14
Coeficiente de correlación de Pearson	0,9779		0,9951	
Diferencia hipotética de las medias	0		0	
Grados de libertad	13		13	
Estadístico t	1,9626		15,6911	
P(T<=t) una cola	0,0357		0,0000	
Valor crítico de t (una cola)	(.05) 1,7709 (.01) 2,650		(.05) 1,7709 (.01) 2,650	
P(T<=t) dos colas	0,0715		0,0000	
Valor crítico de t (dos colas)	(.05) 2,1604 (.01) 3.012		(.05) 2,1604 (.01) 3.012	

RELACIONES PERSONALES				
Grupos	Control		Experimental	
Test	*06/06/2009*	*04/04/2009*	*06/06/2009*	*04/04/2009*
Media	17,4	16,6	14,9	13,1
Varianza	52,7253	54,2473	21,6099	27,9780
Observaciones	14	14	14	14
Coeficiente de correlación de Pearson	0,9898		0,9171	
Diferencia hipotética de las medias	0		0	
Grados de libertad	13		13	
Estadístico t	2,7975		3,1536	
P(T<=t) una cola	0,0076		0,0038	
Valor crítico de t (una cola)	(.05) 1,7709 (.01) 2,650		(.05) 1,7709 (.01) 2,650	
P(T<=t) dos colas	0,0151		0,0076	
Valor crítico de t (dos colas)	(.05) 2,1604 (.01) 3.012		(.05) 2,1604 (.01) 3.012	

[640] Aplicamos la hipótesis de influencia del programa a los grupos, para determinar si existían diferencias significativas con el paso del tiempo en las relaciones (contraste a dos colas); y la de mejora a través del programa solo al experimental para comprobar si el programa experimental mejoraba significativamente dichas relaciones (contraste a una cola). Como se puede apreciar la mejora en el ámbito deportivo del grupo experimental fue notoria incluso estableciendo un nivel de significación del 0,01 el valor 15,6911 es muy superior a 2,650. Hay que señalar que la evolución de las relaciones personales en ambos fue significativa, si bien en el grupo de control no alcanza los valores del 0.01, lo que es podría interpretar como una mejora significativa pero dentro de los márgenes naturales.

Datos estadisticos del Aprendizaje Deportivo

CONTRASTE DE HIPOTESIS INTERGRUPO[641]
Influencia del programa en el aprendizaje Hipótesis nula $\mu_a = \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a \neq \mu_o$
Contraste para dos colas al 0.05 (95%) = 2,0555; al 0.01 (99%) = 2,779
Mejora del aprendizaje por el programa Hipótesis nula $\mu_a \leq \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a > \mu_o$
Contraste para una cola al 0.05 (95%) = 1,7056 ; al 0.01 (99%) = 2,479 (unilateral derecho)

CONTRASTE INTERGRUPO CON PRUEBA T PARA MEDIAS DE DOS MUESTRAS SUPONIENDO VARIANZAS IGUALES						
Grupos	*Experimental*	*Control*	*Experimental*	*Control*	*Experimental*	*Control*
Test	*07/02/2009*	*07/02/2009*	*04/04/2009*	*04/04/2009*	*06/06/2009*	*06/06/2009*
Media	8	10,4	8,8	11,1	15,1	11,9
Varianza	20,9231	13,9396	22,6429	15,2088	19,6099	19,6099
Observaciones	14	14	14	14	14	14
Coeficiente de correlación de Pearson	17,4313		18,9258		19,6099	
Diferencia hipotética de las medias	0		0		0	
Grados de libertad	26		26		26	
Estadístico t	**-1,4937**		**-1,4335**		**1,8777**	
P(T<=t) una cola	0,0736		0,0818		0,0358	
Valor crítico de t (una cola)	**(.05) 1,7056 (.01) 2,479**		**(.05) 1,7056 (.01) 2,479**		**(.05) 1,7056 (.01) 2,479**	
P(T<=t) dos colas	0,1473		0,1636		0,0717	
Valor crítico de t (dos colas)	**(.05) 2,0555 (.01) 2,779**		**(.05) 2,0555 (.01) 2,779**		**(.05) 2,0555 (.01) 2,779**	

CONTRASTE DE HIPOTESIS INTRAGRUPO
Influencia del programa en el aprendizaje Hipótesis nula $\mu_a = \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a \neq \mu_o$
Contraste para dos colas al 0.05 (95%) = 2,1604; al 0.01 (99%) = 3.012.
Mejora del aprendizaje por el programa Hipótesis nula $\mu_a \leq \mu_o$ Hipótesis alternativa $\mu_a > \mu_o$
Contraste para una cola al 0.05 (95%) = 1,771 ; al 0.01 (99%) = 2,650 (unilateral derecho)

CONTRASTE INTRAGRUPO CON PRUEVA T PARA MEDIAS DE DOS MUESTRAS EMPARENTADAS								
Grupos	*Grupo de Control*		*Grupo Experimental*		*Grupo de Control*		*Grupo Experimental*	
Test	*04/04/2009*	*07/02/2009*	*04/04/2009*	*07/02/2009*	*06/06/2009*	*04/04/2009*	*06/06/2009*	*04/04/2009*
Media	11,1	10,4	8,8	8	11,9	11,1	15,1	8,8
Varianza	15,2088	13,9396	22,6429	20,9231	19,6099	15,2088	19,6099	22,6429
Observaciones	14	14	14	14	14	14	14	14
Pearson	0,9577		0,9825		0,9806		0,7929	
Diferencia de medias	0		0		0		0	
Grados de libertad	13		13		13		13	
Estadístico t	**2,6209**		**3,2937**		**3,0154**		**7,9125**	
P(T<=t) una cola	0,0106		0,0029		0,0050		0,0000	
Valor crítico de t (1c)	**(.05) 1,7709 (.01) 2,650**		**(.05) 1,7709 (.01) 2,650**		**(.05) 1,7709 (.01) 2,650**		**(.05) 1,7709 (.01) 2,650**	
P(T<=t) dos colas	0,0212		0,0058		0,0099		0,0000	
Valor crítico de t (2c)	**(.05) 2,1604 (.01) 3,0122**		**(.05) 2,1604 (.01) 3,0122**		**(.05) 2,1604 (.01) 3,0122**		**(.05) 2,1604 (.01) 3,0122**	

[641] Aplicamos una prueba F inicial para determinar si las varianzas eran iguales, una vez confirmado, aplicamos la prueba t para muestras emparejadas en el análisis intragrupo, y la prueba t para muestras suponiendo varianzas iguales para el intergrupal. En los resultados finales intergrupales se puede observar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa según la cual la pedagogía relacional mejora el aprendizaje (1,8777 > 1,7056) sin embargo podemos observar que el valor t obtenido es inferior a 2,479 por lo que sería conveniente repetir la prueba a ver si estos resultados se confirman. En cuanto a la comparativa intragrupo observamos una mejora natural de los grupos bastante significativa, aun así hay que destacar la diferencia significativa lograda por el grupo experimental: 7,9125 > 2,650

Anexo 4
Programa Pedagógico

¿Por qué enseñar?

Las neurociencia cognitiva ha puesto de manifiesto la capacidad de las personas para desvelar las intenciones de otras personas y lo que es más importante para reaccionar en consecuencia. Este hecho sitúa en el centro del debate deportivo el tema de la vocación. Un entrenador al que no le gusta enseñar, no le interesa lo que enseña o simplemente no soporta a los deportistas, no puede ser un buen técnico y mucho menos un educador.[642] Sin embargo el sistema deportivo tanto el ámbito aficionado como profesional está lleno de entrenadores sin vocación que solo piensa en su trabajo como una opción económica rentable, sin ser conscientes de la enorme influencia de su labor en la vida de los deportistas.[643] Esta minusvaloración de la vocación docente originaria de una concepción mecanicista tiene su origen en una concepción tecnocrática de la educación puesta de moda a partir de los años 70.[644] Según la cual la enseñanza era solo una cuestión técnica, por lo que para ser un buen entrenador solo hacía falta manejar un buen recetario didáctico.[645] El producto de esta filosofía es una generación mayoritaria de profesores y entrenadores incapaces de promover interés por lo que enseñan.

La vocación es una expresión más de la motivación humana, en este caso del desarrollo de una preferencia o gusto por una actividad, vinculada casi siempre a experiencias personales y culturales significativas. Siempre podemos descubrir nuestra motivación inspirados por relaciones y experiencias placenteras, es en ellas en donde se encuentra el sentido de la vida:

> *"Lo realmente importante de los objetivos no es tanto lo que obtenemos cuando los conseguimos, sino la persona en quien nos convertimos mientras intentamos conseguirlos."* [646]

[642] Jones, Robin (2006) *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching.* Routledge. New York.
[643] Tyler, Ralp. (1986) *Principios básicos del currículo.* Editorial Troquel. Buenos Aires.
[644] Riley, Pat (1995) *Forjador de éxitos: cómo optimizar el trabajo en equipo.* Grijalbo. Barcelona.
[645] Al igual que en la enseñanza formal en la educación deportiva han proliferados los libros sobre metodología conformados por un compendio de recetas didácticas tan desarrolladas y estructuradas como descontextualizadas.
[646] Espar, Xesco. (2010) *Jugar con el corazón. La excelencia no es suficiente.* Plataforma editorial. Barcelona.

¿Para qué enseñar?

Si bien el ¿por qué enseñar? nos interroga sobre lo que esperamos que nos aporte la actividad docente, el ¿para que enseñar? se dirige a clarificar que motivaciones tenemos hacia los otros, o lo que lo mismo lo que esperamos conseguir en los alumnos con nuestra práctica educativa. La respuesta más fácil y utilizada al respecto es contestar que enseñamos para que los otros aprendan, el problema se plantea cuando profundizamos en la interpretación que cada docente le confiere a la palabra aprendizaje, aun considerando la fórmula de formación integral compuesta por contenidos, actitudes y procedimientos, no existen un modelo universal para cada uno de estos ámbitos, por lo que dos personas pueden facilitar un aprendizaje en un mismo campo de conocimiento con un curriculum, unos valores y unas competencias diametralmente opuestas. Esta situación se origina en el hecho de que los fines educativos condicionan los dos modelos pedagógicos, más comunes: el que plantea el curriculum como un fin en sí mismo y el que lo considera un medio. El primero valora la tradición cultural y trata de perpetuarla adaptando al alumno a la misma, el segundo estima que la cultura es una construcción humana abierta a todas las aportaciones generacionales, invitando al alumno a superar los hábitos culturales en aras de una mejor y más fructífera comprensión de la realidad. El entrenador necesita por lo tanto definir cuál es la finalidad de su práctica educativa para actuar en consecuencia y de la forma más adecuada.[647]

> *"No pienso divisar horizontes que los deportistas no estén dispuestos a otear, en un momento u otro, por su propia cuenta y riesgo. Sería una impertinencia quererlos llevar más allá de donde están dispuestos a ir, conmoverlos para que vayan donde no quieren llegar. Yo los voy a llevar o, para ser más claros, les voy a mostrar caminos (sin son variados, mejor) para llegar donde se lo propongan y, más adelante, intentar el asalto a otras cimas más altas."*[648]

[647] No podemos pretender formar personas creativas y con iniciativa personal impartiendo un curriculum prescrito y cerrado.
[648] Valenciano, Mauro. (2008) *El entrenador y el equipo. Aprendiendo a ser un buen entrenador de formación.* Paidotribo. Barcelona.

1ª Actividad Descubrir tu misión.

Objetivos: Lograr que el entrenador clarifique y sea consciente de sus motivaciones para el ejercicio docente a nivel personal y en relación con los alumnos, respondiendo a las preguntas de por qué y para que enseñar. [649]

Ejercicio 1: Realizar un mapa mental con varios niveles, en un primer nivel se dibuja un bocadillo central con la palabra motivos para ser entrenador y a partir de este se comienzan a vincular bocadillos nombrando aquellos aspectos positivos que personalmente nos resultan alentadores para ejercer como docentes, a este segundo nivel se vincula un tercero definiendo en pocas palabras por qué lo consideramos positivo y en un cuarto nivel exponemos aquellas condiciones que ayudan a que este aspecto positivo se manifieste durante la práctica docente.

Ejercicio 2: Realizar un mapa mental con varios niveles, en un primer nivel se dibuja un bocadillo central con la palabra motivos para aprender y a partir de este se comienzan a vincular bocadillos nombrando aquellos aspectos por los que consideramos que el aprendizaje que facilitamos es relevante, a este segundo nivel se vincula un tercero definiendo en pocas palabras por qué lo consideramos positivo y en un cuarto nivel exponemos aquellas condiciones que ayudan a que estos aspectos positivos se manifiesten en los alumnos.

Ejercicio 3: Examinar los mapas comparándolos y reflexionar sobre la mejor forma de compaginar nuestros motivos para enseñar con los de los alumnos parar aprender. Los mapas son abiertos por lo que una vez realizado el ejercicio se guardan solo provisionalmente hasta comenzar las actividades con el grupo, ya que el entrenador ira añadiendo a ellos otras motivaciones, a medida que vaya descubriéndolas en sus alumnos y en su propia persona.

[649] Esta actividad basada en una propuesta original de Garfield y Bennett fue realizada por la entrenadora del grupo experimental, antes de comenzar a aplicar el programa a las deportistas de su grupo concretamente un día después de realizar el segundo test de aprendizaje. Garfield, Charles. Bennett, Hal Zina. (1987) *Rendimiento Máximo* Editorial Martínez Roca. Barcelona. Lo ideal, que no hicimos por las limitaciones temporales del estudio, es que todos los deportistas realizasen esta actividad para aclarar sus fines y establecer sus metas.

¿Qué enseñar?

Los entrenadores rara vez prestan atención a la selección del currículo, dando por sentado que los contenidos de la materia son fijos y están perfectamente definidos por los expertos. Nada más lejos de la realidad, los contenidos curriculares de cualquier conocimiento responden a los intereses de los responsables de establecerlos y no a un criterio de pertinencia universal que permita adecuarlo a cualquier contexto.[650] Entre otras cosas porque este criterio no existe ya que los contextos y las relaciones siempre son diferentes y variables en sus demandas y necesidades. Si consideramos que la formación integral de los deportistas abarca los ámbitos físicos, técnico y psicosocial; y que a cada uno de estos se manifiesta en una relación, todos los contenidos, procedimientos y actitudes deberían establecerse conforme al objetivo de mejorar esa relación. No basta, por ejemplo, con enseñar las reglas de juego a los deportistas, debemos enseñar a los deportistas a como relacionarse con las mismas. Los mejores jugadores no solo tienen en cuenta a los compañeros y adversarios también tienen en cuenta a los árbitros, son capaces de adaptar su juego al criterio de interpretación que estos aplican e incluso anticiparse influyendo en sus decisiones.

El abanico de posibilidades motrices y estratégicas de juego es tan amplio como el de la personalidades de los deportistas, por ese motivo, el criterio del que enseñar no se puede establecer sobre una disección pormenorizada de las posibilidades motrices del juego y menos aun considerando un modelo estándar de jugador cuyas características no se corresponden con las de ningún deportista real. Claude Bayer con su pedagogía de las intenciones cambio el paradigma de la enseñanza deportiva sustituyendo las acciones por las intenciones como fundamento en el currículo de enseñanza deportiva. Su genial propuesta se basa en un razonamiento sencillo si toda acción es una manifestación variable y creativa de un propósito la enseñanza debería organizarse conforme al desarrollo de estas competencias intencionales. No es lo mismo el tiro que tirar. La intencionalidad del verbo simplifica y define mejor nuestra relación con el juego. En este caso, el objetivo pedagógico debería ser enseñar y aprender a tirar, no enseñar y aprender las variables de tiro.

[650] Bayer, Claude. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos* Editorial Hispano Europea. Barcelona.

2ª Actividad Elaborar el currículo.

Objetivos: Lograr que el entrenador diseñe un modelo curricular adecuado a las posibilidades y necesidades del equipo y sus deportistas, definiendo y justificando los diversos objetivos pedagógicos.[651]

Ejercicio 1: Realizar una tabla con el currículo a desarrollar, en donde se estructuren y justifiquen los contenidos. En este caso la entrenadora debería elaborar su sistema de entrenamiento a partir la siguiente tabla:

MODELO DE REFERENCIA CURRICULAR			
Ámbito	**Objetivo**	**Competencias**	**Intenciones**
Técnico	Desarrollo de un sistema de juego ofensivo y defensivo	Técnico-tácticas individuales ofensivas	Progresar, lanzar, superar, pasar, desmarcarse.
		Técnico-tácticas colectivas ofensivas	Apoyar, liberar, combinar
		Técnico-tácticas individuales defensivas	Proteger, disuadir, interceptar, controlar, desposeer
		Técnico-tácticas colectivas defensivas	Saltar, cambiar, doblar
Físico	Desarrollo de la condición física general y especifica	Psicomotrices	discriminar, reaccionar
		Físicas	correr, saltar, lanzar y luchar
Psicosocial	Desarrollo de las relaciones interpersonales y la cohesión grupal	Afectivas	disfrutar
		Comunicativas	informar
		Coordinativas	ayudar

La razón de poner unos prerrequisitos al diseño curricular estribaba en la necesidad de asegurarnos que el currículo desarrollado facilitaba una formación integral. Pues, como pudimos deducir de los resultados del pretes, los programas que aplicaban los dos entrenadores participantes en la investigación presentaban carencias curriculares serias. Este modelo de referencia curricular se estableció en correspondencia con los fundamentos teóricos de la pedagogía relacional y el sistema de evaluación utilizado en la investigación.

[651] Esta es una actividad basada en la pedagogía de las intenciones de Bayer. Bayer, Claude (1987) *Técnica del Balonmano. La formación del jugador.* Editorial Hispano Europea. Barcelona. Como apunte señalar la desafortunada traducción al castellano del título de un libro que de hecho representa una crítica al carácter mecanicista del aprendizaje técnico. Blázquez, Domingo. Sebastiani, Enric. (2009). *Enseñar por competencias en educación física.* INDE. Barcelona.

¿Cómo enseñar?

Existen infinidad de formas de desarrollar la enseñanza, al igual que existen infinidad de maneras de ejecutar una acción motriz, lo importante en ambos casos no es tanto el modelo como su pertinencia en relación con los intereses de las personas y las posibilidades del contexto. En otras palabras una actividad bien diseñada pero que no se ajuste a los participantes obtendrá un resultado tan incierto como infructuoso.[652] El cómo vamos a enseñar debe dar una repuesta coherente a los principios de nuestro modelo pedagógico, en este aspecto la pedagogía relacional con su cambio de paradigma representa un gran reto:

> *"En el entrenamiento moderno el problema de la educación no se plantea ya solo en función de los contenidos adaptados a los diferentes niveles de madurez técnica, sino que interesa fundamentalmente la calidad de la red afectiva en la que se mueven los miembros del equipo, los cuales intervienen con su propia experiencia de vida y de acción en grupo. Un saber solo puede transmitirse y quedar integrado si es deseado: toda lección debe ser una respuesta. El arte de la pedagogía consiste en provocar deseo e interés."* [653]

El trabajo con grupos siempre presenta una dificultad añadida, la de lograr que los ejercicios satisfagan las necesidades particulares de cada deportista a la vez que las del equipo. Por ello la primera norma que debe cumplir el diseño modelo metodológico es la simplicidad, esta facilita, por un lado, la comprensión y con ello la participación de todos los deportistas; y por otro, la apertura posibilitando que los deportistas puedan expresar en él todo su potencial creativo. Debemos reducir las incertidumbres diseñando las tareas en torno a un modelo de organización conocido, que omita lo superfluo para que los deportistas puedan concentrarse sobre los aspectos fundamentales e integre el desarrollo de todas las competencias que requiere el juego mediante actividades de carácter multidimensional.[654]

---

[652] Esta improvisación sin rumbo es común en los docentes que no poseen competencias pedagógicas sobre lo que enseñan, entrenadores que basan su metodológica en ejercicios recopilados y aplicados indiscriminadamente. Esto explica porque los estantes de las librerías siempre están llenos de recetarios para enseñar.

[653] Rioux, Georges y Chappuis, Raymont. (1979) *Cohesión de equipo.* p 51. Editorial Miñon. Valladolid.

[654] Maeda, John (2006) *Las leyes de la simplicidad.* Gedisa. Barcelona. Thorpe, Rod. Bunker, David. Almond, Len. (1986) *Rethinking games teaching.* Laughborough University Press. Laughborough.

3ª Actividad Definir los principios de enseñanza.

Objetivos: Lograr que el entrenador establezca los principios que dan soporte a su metodología de enseñanza.

Ejercicio 1: Realizar una tabla indicando y definiendo los principios de enseñanza en los que se basara su metodología:

PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA RELACIONAL[655]	
Principio	Definición
Respetuosa	Fomentar el trato considerado entre deportistas y con la entrenadora, apreciando la diversidad de caracteres.
Segura	Motivar a los deportistas durante la actividad mediante refuerzos positivos y afectuosos.
Pertinente	Diseñar actividades adecuadas a las necesidades inmediatas de los deportistas, definidas y acordadas previamente con ellos.
Participativa	Diseñar las actividades que aseguren el dialogo y la participación activa de todos los miembros del grupo.
Integra	Diseñar actividades que impliquen el desarrollo completo de los deportistas, abarcando los ámbitos: cognitivo, emotivo y motriz.
Colectiva	Establecer las tareas en grupos de aprendizaje reciproco en función su ZDP y de los recursos mediadores personales y en la actividad.[656]
Comunitaria	Involucrar a los familiares y amigos, como colaboradores en el aprendizaje de la actividad.
Ejemplar	Mostrarse confiando y paciente con los deportistas y el proyecto pedagógico; aceptando la necesidad continúa de innovar, mejorar y la evolucionar.
Eficaz	Establecer actividades que guarden la mayor relación posible con los requerimientos del juego real.
Eficiente	Establecer actividades que posibiliten el aprendizaje simultáneo técnico, físico, y psicosocial en el menor tiempo posible.
Efectiva	Establecer las actividades en función de su sinergia positiva, variando y rotando según el tipo de demanda para evitar el aburrimiento y el agotamiento.
Dialógica	Favorecer la comunicación mediante el debate, la exploración y la acumulación de un conocimiento compartido praxionómico fonético y gestémico

655 La tabla fue elaborada por el investigador y posteriormente explicada y definida conjuntamente con la entrenadora del grupo experimental como persona responsable de llevar a cabo la propuesta.

656 Este aspecto es muy importante a la hora de facilitar el aprendizaje no solo debemos ajustar este a la zona de desarrollo próximo, sino que además debemos considerar la red de relaciones sociales establecidas y potenciales tanto a nivel personal como en la práctica deportiva, Es mejor que los deportistas comiencen su aprendizaje con aquellas personas que les inspiran más confianza (recurso mediador) y progresivamente ir ampliando el circulo de relaciones y la cohesión del grupo. Mercer, Neil. (2001) *Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos* Paidós. Barcelona.

¿Cuándo y cuánto enseñar?

El factor cuantitativo de la enseñanza concierne a la cuestión de cuándo y cuánto enseñar. Si bien la cronobiología y la fisiología han avanzado en la comprensión de los ritmos y las respuestas adaptativas del cuerpo humano a la actividad fisca, estos conocimientos apenas se trasfieren y materializan en la práctica deportiva, siendo bastante común que tanto la jerarquización, secuencializacion y duración de las tareas se organicen sin atender a ningún criterio científico. Muchos de los problemas de desarrollo físico, comprensión y retención del aprendizaje habituales se podrían solventar estableciendo un modelo de planificación semanal que organice e integre los factores de mejora de forma racional.[657] En nuestro caso atendimos a las siguientes consideraciones:

- Siempre se parte del 60% de la capacidad de las personas, por debajo de ese umbral solo realizamos un trabajo de mantenimiento físico o rehabilitación.
- Cuanto mayor es el tiempo y la carga acumulada en volumen e intensidad mayor será el nivel de forma alcanzado y la duración de esta. Se necesitan al menos 8 meses para producir adaptaciones fisiológicas a largo plazo.
- En la periodización a largo plazo primero se incrementa el volumen de trabajo, después se reduce al tiempo que se incrementa la intensidad y por último se reduce esta para dar tiempo a recuperarse y alcanzar la forma.
- Se precisa dedicar al menos una cuarta parte del tiempo de carga a la descarga antes de seguir incrementando la carga tanto en el volumen como en la intensidad.
    - Tres sesiones de carga una de descarga.
    - Tres días de carga uno de descarga.
    - Tres semanas de carga una de descarga.
    - Tres meses de carga uno de descarga (no aplicado en este estudio).
    - Tres años de carga uno de descarga (no aplicado en este estudio).

[657] El ejemplo lo tenemos con dos aspectos básicos del aprendizaje por un lado el de la comprensión, se sabe que se comprende mejor un fenómeno si se aprende en su forma completa, sin embargo se sigue enseñando a partir de ejercicios analíticos. Y por otro el de la retención, se requerimientos de recuerdo o repetición de estímulos físicos para la mejora a largo plazo tanto del aprendizaje como de la condición física, sin embargo la mayoría de los casos se trabaja una habilidad o una cualidad física durante un periodo corto de tiempo y se dejan de trabajar con posterioridad durante semanas o incluso meses. Bompa, Tudor. (1990) *Theory and Methodology of Training.* Kendall / Hunt Publishing Company. Dubuque. Iowa.

- Las cargas concentradas son contraproducentes en las etapas de formación ya que no solo incrementan el riesgo de lesiones sino que además reducen de forma significativa el potencial de desarrollo del deportista. De ahí que sea necesario adaptar el sistema de competición a las necesidades de desarrollo de los jóvenes deportistas.
- Durante las etapas de formación se precisa incrementar cada año el volumen y la intensidad del entrenamiento para poder alcanzar el nivel de rendimiento potencial máximo: número de entrenamientos y competiciones, duración e intensidad. La etapa de formación no tiene edad de comienzo pero si de finalización con la alta forma deportiva.
- El logro de la forma depende tanto de una buena planificación de las cargas de entrenamiento como de una buena disposición de los factores de recuperación: tiempos de descanso y alimentación. Por ello es preferible la división del trabajo en unidades más cortas, por ejemplo es mejor dos sesiones separadas de hora y media de duración que una de tres horas.
- Se debe trabajar siempre por encima del nivel de demanda de la actividad deportiva por ejemplo en el caso del balonmano si se juega una hora deberemos entrenar como mínimo una hora y media a una intensidad submáxima o en el caso de que sea menos de una hora a una intensidad supramáxima.

CUADRO RESUMEN DE LAS CARACTERISTICAS E INTERACCION DE LAS CARGAS DE ENTRENAMIENTO			
Tipología	**Medidas**	**Orden e interacción**	**Tiempo de recuperación**
General Ejercicios genéricos no relacionados con las acciones motrices de la actividad deportiva	Volumen Nº de Repeticiones o Tiempo de duración del ejercicio.	1º Fuerza Técnica Habilidad	Fuerza Fuerza Explosiva (8 a 12 horas) Fuerza Máxima (14 a 72 horas) Fuerza Resistencia (24 a 72 horas)
Especial Ejercicios relacionados con acciones motrices propias de la actividad deportiva	Intensidad Porcentaje de trabajo sobre la capacidad máxima	2º Velocidad Táctica Coordinación	Velocidad Potencia Anaeróbica Aláctica: ejecución (5 a 8 horas) Capacidad Anaeróbica Aláctica: aceleración (8 a 24 horas)
Especifica Ejercicios propios de la actividad deportiva	Densidad Tiempo de recuperación entre ejercicios, series y/o sesiones	3º Resistencia Sistemas de juego Organización (Estrategia)	Resistencia Potencia Anaeróbica Láctica: ejecución (24 a 48 horas) Capacidad Anaeróbica Láctica: desplazamiento (48 a 72 horas) Potencia Aeróbica: recuperación (48 a 72 horas)

4ª Actividad Organizar el entrenamiento de una forma racional.

Objetivos: Elaborar un modelo de entrenamiento semanal. [658]

Ejercicio 1: Realizar un modelo de microciclo semanal en donde se contemplen todos los contenidos técnicos, físicos y psiosociales previstos para la temporada.[659]

MODELO DE ENTRENAMIENTO			
Lunes	**Miércoles**	**Viernes**	**Sábado**
Charla sobre desarrollo del potencial defensivo individual y colectivo Desplazamientos / Habilidad Movilidad articular	Charla sobre desarrollo del potencial ofensivo y defensivo en transición individual y colectivo Desplazamientos / Habilidad Movilidad articular	Charla sobre desarrollo del potencial ofensivo individual y colectivo Desplazamientos / Habilidad Movilidad articular	
Juegos de táctica individual con énfasis defensivo: disuadir – interceptar controlar-desposeer Velocidad de ejecución	Juegos de táctica individual con énfasis ofensivo / defensivo: progresar - proteger Velocidad de desplazamiento	Juegos de táctica individual con énfasis ofensivo desbordar – lanzar desmarcarse - pasar Velocidad de ejecución	
Juegos de táctica colectiva con énfasis defensivo: Cambiar - doblar Velocidad de ejecución	Juegos de táctica colectiva con énfasis ofensivo / defensivo: saltar - apoyar Velocidad de desplazamiento	Juegos de táctica colectiva con énfasis ofensivo: Combinar - liberar Velocidad de ejecución	
descanso para hidratación	descanso para hidratación	descanso para hidratación	**Competición**
Partido con énfasis defensivo Situaciones inferioridad / superioridad, igualdad numérica Potencia	Partido con énfasis en las transiciones ataque defensa Saque de gol de portería y. contra-gol. Resistencia a la velocidad	Partido con énfasis ofensivo Situaciones inferioridad / superioridad igualdad numérica Rapidez	
Situaciones especiales Juego Pasivo Lanzamientos de 7 metros Velocidad de ejecución	Situaciones especiales Juego resultado / tiempo Lanzamientos de 7 metros Velocidad de ejecución	Situaciones especiales Juego pasivo Lanzamientos de 7 metros Velocidad de ejecución	
Charla sobre el desarrollo del potencial personal y colectivo Flexibilidad (extensión)	Charla sobre el desarrollo del potencial personal y colectivo Flexibilidad PNF (tensión extensión)	Charla sobre el desarrollo del potencial personal y colectivo Flexibilidad (cadena muscular)	
LEYENDA			
Actividad psicosocial	Actividad técnica parcial	Actividad física complementaria	
Actividad socioafectiva	Actividad técnica global	Actividad física primaria	

[658] Modelo de entrenamiento propuesto por el investigador, adaptado por la entrenadora del grupo experimental considerando las características de sus jugadoras y el contexto de práctica.

[659] La planificación del entrenamiento en torno a un modelo de microciclo semanal es una propuesta defendida sobre la base de la mejora de la condición física y técnica. Seirul-lo, Francisco. (2005) *Planificación del entrenamiento en los deportes de equipo.* Byomedic / Fundación F. C. Barcelona. Barcelona. Smith, Dean. (1988) *Baloncesto. Ataque y defensas múltiples* Editorial Pila Teleña. Madrid. El diseño de las diferentes actividades se realizaba en tareas que integraban los aspectos físicos técnico y psicosociales. En todas las tareas se procuraba mantener una estructura próxima a la situación de juego real. Gréhaigne, Jean Francis, Richard, Jean-Francois. Griffin, Linda. (2005) *Teaching and learning team sports and games.* Routledge Falmer. New York. Por ultimo todas las tareas se seleccionarían valorando su carácter social y lúdico. Seirul-lo, Francisco. (2005) *Relaciones interpersonales y la afectividad*. Byomedic / Fundación F. C. Barcelona. Barcelona.

¿Dónde enseñar?

También en este caso el ¿dónde enseñar? nos remite a la pregunta de ¿quién enseña?, la enseñanza no debe centralizarse en el docente o entrenador y en la situación de entrenamiento o competitiva; un contexto rico de aprendizaje se caracteriza por la implicación de todos sus miembros en tareas de enseñanza, ayudantes del entrenador, otros entrenadores del club, jugadores mayores o más experimentados, e incluso los familiares pueden participar de forma activa en el proyecto pedagógico. Y es que una gran parte de los aprendizajes y competencias adquiridas con respecto a una tarea se obtiene fuera del marco de su enseñanza formal, conviviendo y viendo a otros entrenar y jugar, jugando con ellos de manera informal o comentando con los amigos y familiares las experiencias en relación a la actividad. Por ello más que limitar las influencias educativas externas el entrenador debería canalizarlas y utilizar su enorme potencial para mejorar el aprendizaje y rendimiento de los deportistas.

AMBITOS DEL APRENDIZAJE[660]			
Colaboradores / Finalidad	**Entrenadores**	**Deportistas**	**Familiares**
Ayuda el desarrollo físico del deportista	En el trascurso de los entrenamientos y partidos, asesorando y mostrando las posibilidades y beneficios de la mejora de la condición física.	En el trascurso de los entrenamientos, partidos y durante el tiempo libre, realizando otras actividades físicas complementarias.	En el hogar mediante la promoción de unos hábitos de vida saludables: dieta, descanso, etcétera.
Ayuda al desarrollo técnico del deportista	En el trascurso de los entrenamientos y partidos, asesorando y mostrando las posibilidades de juego que brinda la mejora técnica.	En el trascurso de los entrenamientos, partidos y durante el tiempo libre asistiendo a otros partidos.	En la familia mediante la asistencia a partidos o retrasmisiones deportivas
Ayuda al desarrollo psicosocial y socioafectivo del deportistas	En los entrenamientos, partidos y actividades extradeportivas, apoyando el desarrollo de la inteligencia social de los deportistas	En los entrenamientos, partido y en otras actividades conjuntas académicas o de tiempo libre	En el entorno familiar apoyando emocionalmente a los deportistas
Ayuda al desarrollo de la actividad deportiva	En el club durante los entrenamientos y partidos como técnicos colaboradores: preparadores físicos, ayudantes, etcétera.	En el club durante los entrenamientos y partidos organizando y cuidando el material y las instalaciones deportivas.	En el club mediante el apoyo en los desplazamientos o la gestión administrativa, ejerciendo de delegados utilleros, etcétera.

[660] Este programa fue elaborado de forma conjunta por el investigador y la entrenadora del grupo experimental, la propuesta de colaboración y las finalidades expuestas son generales por lo que se pueden ampliar o modificar en función de los recursos disponibles, por ejemplo pueden haber padres enfermeros, médicos entrenadores o exjugadores con disponibilidad para colaborar de forma más específica como técnicos cualificados, lo que enriquece sin duda la labor pedagógica. En esta tabla interpretamos como entrenadores y jugadores no solo a los del equipo sino a todos los pertenecientes al club.

5ª Actividad. Implicar al contexto socio-familiar de los deportistas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivos: Establecer un programa de actividades psicosociales y socioafectivas complementario que, involucrando al entorno familiar del deportista, mejore las relaciones interpersonales y el aprendizaje deportivo:[661]

Ejercicio 1: **Informar sobre la influencia del deporte en el bienestar físico.** Con esta iniciativa no sólo se persigue elevar el nivel de conocimientos, sino también mejorar la percepción que los jóvenes tienen sobre la incidencia de la práctica deportiva en la salud emocional, física e intelectual.

- Práctica 1: *¿Qué entendemos por salud y adolescencia?* Philips 6/6 sobre qué es la salud y la juventud. Al final se reflexiona sobre el concepto de salud (como forma de vivir que busca que las personas puedan participar activamente en la vida de la comunidad a la que pertenecen), lo que inquieta a los jóvenes, sus necesidades y lo que buscan.
- Práctica 2: *"Los hábitos higiénicos y el deporte"* Charla sobre hábitos higiénicos: los efectos del descanso, la alimentación, la higiene corporal sobre el aprendizaje y rendimiento deportivo. Proyección de videos, sobre el tema, protagonizados por estrellas del deporte y coloquio poniendo ejemplos de deportistas conocidos.

Ejercicio 2: Descubrir la influencia social en el establecimiento de los hábitos de vida abordando el papel de dos de las principales fuentes de promoción: la publicidad y la presión del grupo; tomando conciencia de la necesidad de desarrollar estrategias y habilidades para superarla.

[661] Todos estos aspectos se trabajaron integrados en el programa de actividades deportivas del grupo experimental contando con la colaboración del contexto familiar y social cercano. En lo estrictamente deportivo esta iniciativa se centró en mejorar las relaciones con los compañeros, adversarios, árbitros, público, entrenadores y directivos. Prat, María. Soler, Susanna (2005*) Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas.* Inde. Barcelona.

- Práctica 1: *"Descubriendo el efecto Pymalion"* En pequeños grupos dejando al margen a uno y sin avisarlo todos se ponen de acuerdo, para durante un entrenamiento, calificar a éste con una imagen que no le identifica y obligarlo a hacer algo que le desagrada. Tras lograr que éste lo haga, se desvela la estrategia y se comenta con el grupo completo la influencia de las expectativas sociales en el comportamiento individual.
- Práctica 2: *"Decir no con claridad y de buena forma"* Ensayos conductuales en los que se dice no de forma sencilla y directa, con buenas palabras, definiendo bien la situación y evitando la ambigüedad.

Ejercicio 3: **Trabajar las habilidades de comunicación**. Con la adquisición y perfeccionamiento de estas habilidades, como fuente de expresión personal, se pretende que los jóvenes superen la timidez y sean más competentes en la interacción social.

- Práctica 1*: "Mis objetos identificativos"* Cada uno selecciona tres objetos personales con los que se identifica y dice el porqué, aprovechando la ocasión para presentarse y comunicar sus expectativas personales y deportivas respecto a la temporada.
- Práctica 2: *"Selecciona cuidadosamente tus palabras"* Elaboración de distintos tipos de oraciones alternativas a frases acusatorias que se les plantea. El objetivo es que sean capaces de expresar sus pensamientos de forma honesta y clara, sin ofender o amenazar a otros.

Ejercicio 4: **Desarrollar la inteligencia emocional.** Tomando conciencia del papel que juegan las emociones en las relaciones interpersonales y el bienestar, identificando, cuestionando y deshaciendo los pensamientos negativos irracionales.

- Práctica 1. *¿Cómo te sientes?* Juego de dramatización sin palabras. Los participantes se colocan por parejas uno enfrente de otro, y de forma alterna interpretan un estado de ánimo, la pareja debe adivinar como

se siente. Charla en grupo sobre cómo nos sentíamos cuando interpretábamos y la importancia de la inteligencia emocional.

- Práctica 2 *¿El juicio?* Tras el entrenamiento un miembro del equipo sale del vestuario y los demás se reúnen para criticarlo, cuando entra el entrenador le pide que justifique algunos de sus errores o deficiencias en el juego y todos se ponen en su contra cuestionando sus excusas durante cinco minuto, al final todos se disculpan y lo abrazan. El grupo charla sobre las repuestas emocionales instintivas ante la incomprensión y como controlarlas.

Ejercicio 5: **Mejorar la autoestima** mediante estrategias de auto-comunicación, que nos permiten descubrir el origen de la autoimagen y aprender a valorar positivamente las relaciones interpersonales.

- Práctica 1*: "Dinámica de la autoestima"* Se colocan los participantes por parejas en dos filas de sillas enfrentadas y conversan preguntándose sobre cómo se ven, cómo creen que les ven los demás y en qué les gustaría que les ayudasen. Anotando y firmando un compromiso de ayuda para colaborar en la mejora del compañero. Cuando terminan cambian de pareja hasta cubrir el grupo entero.
- Práctica 2: *"Una entrevista acerca de mi persona"* Entrevista a una persona significativa a la que admiren: padres, profesores, un hermano, una vecino o un amigo, preguntándole a cuáles son las tres cosas que les gusta de él / ella y una cuarta en la que pueden mejorar, registrando esas respuestas.

Ejercicio 6: **Disfrutar del ocio y el tiempo libre,** reflexionando sobre la forma en que se ocupa este tiempo, valorando su importancia y siendo conscientes de las múltiples alternativas de las que disponen para utilizarlo de un modo saludable.

- Práctica 1: *"Una jornada diferente"* Excursión del equipo al monte, almuerzo conjunto y realización de un programa de animación con actividades de ocio saludable: cantar, bailar contar chistes, etcétera.

- Práctica 2: *"Otra jornada diferente"* Excursión del equipo a la playa, almuerzo conjunto y realización de un programa de animación con actividades de ocio saludable: surfear sin tabla, lucha de caballos, etcétera.

Ejercicio 7: **Apreciar los comportamientos altruistas y la cooperación**, este aspecto abordado de forma implícita y transversal en las distintas actividades favorece el desarrollo de la empatía el entendimiento, el apoyo, la coordinación y respeto mutuo.

- Práctica 1. *"El espejo, yo soy tú y tú eres yo"* Descubrir que construimos nuestra imagen a partir del efecto / reflejo que provocamos en las demás personas. Durante el entrenamiento trabajamos por parejas siempre pendientes de ayudar al compañero dirigiéndonos a él de forma positiva sonriendo y animándolo, vamos rotando las parejas por ejercicios y al finalizar el trabajo de pista comentamos con el grupo como nos hemos sentido y como se reflejan los estados de ánimo en nosotros.
- Práctica 2. *"Nacidos para colaborar"* Descubrir las formas de cooperación, ayudando a los compañeros a realizar los ejercicios, informándoles sobre los aspectos del juego relevantes y compartiendo material de entrenamiento (intercambio de prendas por un día). Al final del entrenamiento comentamos las ventajas de la cooperación sobre el individualismo y la competencia.